

A Thesis Submitted for the Degree of PhD at the University of Warwick

Permanent WRAP URL:

<http://wrap.warwick.ac.uk/125484>

Copyright and reuse:

This thesis is made available online and is protected by original copyright.

Please scroll down to view the document itself.

Please refer to the repository record for this item for information to help you to cite it.

Our policy information is available from the repository home page.

For more information, please contact the WRAP Team at: wrap@warwick.ac.uk

**Bildung im Kontext von Kolonialismus und Migration –
Dekonstruktionen des Bildungsromans in der interkulturellen
Gegenwartsliteratur**

zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor of Philosophy (Ph.D.)

University of Warwick
School of Modern Languages
Department of German

vorgelegt von Katharina Forster

Coventry, im April 2018

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	4
Abstract.....	5
1. Einleitung	6
1.1. Der Bildungsroman zwischen Nationalismus und Interkulturalität	6
1.2. Zum Gattungsbegriff des Bildungsromans	19
1.3. Inter- und Transkulturalität als Komplementärbegriffe	32
2. Intertextualität und Interkulturalität in Alev Tekinays neoromantischem Bildungsroman <i>Der weinende Granatapfel</i> (1990)	40
2.1. Einleitung	40
2.2. Kulturelle Alterität und Bildung in Novalis' <i>Heinrich von Ofterdingen</i>	44
2.3. Intertextuelle Aspekte in Alev Tekinays Roman <i>Der weinende Granatapfel</i>	51
2.4. Funktionen des romantischen Orient-Diskurses in Tekinays Roman.....	66
2.5. Fazit.....	70
3. Emine Sevgi Özdamars <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> (1998) und das Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans.....	73
3.1. Einleitung.....	73
3.2. Ortrud Gutjahrs Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans	76
3.3. Migrationserlebnisse zwischen Fabrik und Theater in Emine Sevgi Özdamars Roman <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i>	82
3.4. Transkulturalität und soziale Fragmentierung.....	94
3.5. Revolutionäre Entwicklung und „verpasste“ Bildungsziele.....	99
3.6. Fazit.....	109
4. Persönliche und gesellschaftliche Transformationen in Yadé Karas <i>Selam Berlin</i> (2003) ...	112
4.1. Einleitung	112
4.2. Mark Steins Konzept des postkolonialen <i>Novel of Transformation</i>	114
4.3. Persönliche und gesellschaftliche Transformationen in Yadé Karas Roman <i>Selam Berlin</i>	120

4.4. Offene und bewältigte Entwicklungsaufgaben.....	128
4.5. Performative Textaspekte und Leserbildung.....	139
4.6. Fazit.....	147
5. Narrative Verunsicherung und interkulturelle Bildung in Ilija Trojanows <i>Der Weltensammler</i> (2006).....	150
5.1. Einleitung.....	150
5.2. Interkulturalität, Nichtwissen und Bildung.....	152
5.3. (Post-)Koloniale Bildungswege in Ilija Trojanows Roman <i>Der Weltensammler</i>	156
5.4. Narrative Verunsicherung und Nichtwissen.....	174
5.5. Fazit.....	187
6. Bildung als Propaganda in Sherko Fatahs Anti-Bildungsroman <i>Ein weißes Land</i> (2011)...	191
6.1. Einleitung.....	191
6.2. Fortschritt und Entwicklung im (post-)kolonialen Diskurs.....	193
6.3. Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Sherko Fatahs <i>Ein weißes Land</i>	202
6.4. Unzuverlässiges Erzählen.....	222
6.5. Zirkularität und Regression	227
6.6. Fazit.....	232
7. Schlussfolgerungen.....	235
7.1. Migration und Kolonialismus als Handlungskontexte.....	235
7.2. Auseinandersetzungen mit dem Bildungsroman.....	237
7.3. Einbeziehung des Lesers.....	240
7.4. Innovative Aspekte der untersuchten Entwicklungsgeschichten	242
8. Bibliographie.....	246
8.1. Primärtexte.....	246
8.2. Sekundärtexte	247

Danksagung

Für seine engagierte fachliche Unterstützung und freundliche persönliche Betreuung möchte ich mich an dieser Stelle zu allererst bei Herrn Dr. James Jordan, meinem Doktorvater, bedanken. Unsere regelmäßigen Betreuungsgespräche sowie die Möglichkeit zur Mitwirkung am Seminar *Diasporic Writing* haben die vorliegende Arbeit ungemein bereichert und meine berufliche Weiterentwicklung positiv beeinflusst. Ebenso gilt mein Dank Herrn Dr. James Hodgkinson und Frau Dr. Mary Cosgrove, die mich während meines Promotionsstudiums in ihrer Eigenschaft als *personal tutors* betreut haben, sowie den (ehemaligen) Doktorand(innen) der *School of Modern Languages* – Pia Deutsch, Gerhild Krebs, Maria Roca Lizarazu, Hanna Schumacher und Frank Sterkenburgh – für ihre freundliche und kollegiale Zusammenarbeit. Schließlich möchte ich auch die Gelegenheit nutzen, meiner Familie zu danken, insbesondere meinen Eltern und meinem Bruder Florian, sowie Daniela, Aayan, Manoj und Cleo für ihre moralische Unterstützung.

Abstract

In recent decades there has been an interest in adaptations of the *Bildungsroman* in feminist, postcolonial and diasporic writing, challenging the genre's traditional constructions as a quintessentially 'German' genre or socially conservative canonical literature. Continuing these trends in research, this thesis examines how the *Bildungsroman* is used and reworked in German-language migration, diasporic and postcolonial novels which feature intercultural contexts. It also explores the new stories of personal development and cultural identity told in those texts which choose not to engage with genre traditions or even actively subvert them. The five novels analysed differ in terms of time and setting, ranging from modern-day migration and diasporic experiences to historical colonial settings. They also vary in their use of genre patterns, offering affirmative adaptations of canonical *Bildungsromane* (Alev Tekinay's neoromantic novel *Der weinende Granatapfel*, 1990) as well as critical revisions of the genre's idealist foundations (Sherko Fatah's post-colonial novel *Ein weißes Land*, 2011). Other novels eschew the genre traditions of the *Bildungsroman* in favor of formal and thematic innovations. While Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) ironically subverts genre patterns, despite being termed an 'intercultural' *Bildungsroman* in literary criticism (Gutjahr, 2008), Yadé Kara's novel *Selam Berlin* (2003) can be productively compared to post-colonial 'novels of transformation' (Stein, 2004) in British literature, which highlight social transformations alongside personal ones. Ilija Trojanow's novel *Der Weltensammler* (2006) does not provide a coherent, unambiguous narrative of development, but employs a range of narrative strategies to engage the readers' ability to confront and question their cultural biases, involving them in a process of intercultural education. Finally, the conclusion provides an overview of the novels' innovative aspects, i.e. their tendency to frame personal development as a specifically cross-cultural process as well as their thematic focus on cultural change.

1. Einleitung

1.1. Der Bildungsroman zwischen Nationalismus und Interkulturalität

Ein bestimmendes Thema der Bildungsromanforschung der letzten Jahrzehnte ist der Wandel der Subjekte, deren Bildungswege und Entwicklungsprozesse in Bildungsromanen erzählt werden. Marianne Hirsch stellte in ihrer Beschreibung des europäischen Bildungsromans für das 20. Jahrhundert eine Verschiebung vom bürgerlichen „mittleren Helden“ zu sozialen Außenseiter(innen) und eine relative Häufung des Gattungsmusters in der feministischen Literatur und in Minderheitenliteraturen fest: „[T]he novel of formation [...] [in the twentieth century] is considerably transformed, either through parody [...], or in its function as the most salient genre for the literature of social outsiders, primarily women or minority groups.“¹ Joseph R. Slaughter konstatierte für die letzten zwei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts „a surge in the Euro-American publication of Bildungsromane narrating the experiences of historically marginalized peoples (e.g. postcolonials, indigenous peoples, and diasporic and immigrant populations)“². Die Einbeziehung postkolonialer Romane und Texte der Migrations- und Diasporaliteratur in den Gattungskanon ist das vorläufig letzte Kapitel der langen und wendungsreichen Forschungsgeschichte zum Bildungsroman, in deren Verlauf die Gattung mit Nationalismus und Interkulturalität, sozialem Konservatismus und gesellschaftlichem Wandel assoziiert wurde. Wie kaum ein anderes Genre der deutschen Literaturgeschichte galt der Bildungsroman lange Zeit als spezifisch „deutsche“ Gattung. Der Ästhetik- und Literaturprofessor Karl von Morgenstern prägte den Begriff des Bildungsromans um das Jahr 1820, auch wenn seine Bestimmung der Gattung in der Forschung zunächst ohne größere Resonanz blieb. Über ein halbes Jahrhundert später half Wilhelm Dilthey (*Leben Schleiermachers*, 1870) den Gattungsbegriff in der Forschung zu popularisieren.³ Mit Dilthey begann auch die Profilierung des Bildungsromans als deutscher Gattung. Wie er

¹ Hirsch, Marianne: The Novel of Formation as Genre. Between Great Expectations and Lost Illusions. In: *Genre* XII (Herbst 1979). S. 293-311, hier S. 299-300.

² Slaughter, Joseph R.: Enabling Fictions and Novel Subjects. The *Bildungsroman* and International Human Rights Law. In: *PMLA* 5 (Oktober 2006). S. 1405-1423, hier S. 1411.

³ vgl. Heinz, Jutta: Bildungsroman. In: *Metzler Lexikon Literatur*. 3. Auflage. Hrsg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff. Stuttgart, Weimar 2007. S. 88-9, hier S. 89.

in *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906) ausführt, sei der Bildungsroman das Ergebnis der spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse der deutschen Länder, d.h. des Fehlens eines öffentlichen politischen Raumes als Folge staatlicher Repression⁴ So deutet Dilthey den Bildungsroman als literarischen Ausdruck für den „Individualismus einer Kultur [...], die auf die Interessensphäre des Privatlebens eingeschränkt“⁵ sei. Die Bestimmung des Bildungsromans als deutsche Gattung wurde in der Folgezeit weiter vertieft, u.a. von Anders Krüger. Krüger beschreibt den Bildungsroman als eine Romanform,

die ein ganz ausgesprochen nationales Gepräge trägt, die sie eigenartiger, individueller kein anderes Volk aufzuweisen hat, den deutschen Bildungsroman, der im letzten Jahrhundert ganz eigentlich der Roman der Dichter und Denker war und es voraussichtlich auch bleiben wird.⁶

Die späte Popularisierung des Gattungsbegriffs und seine rasche politische Instrumentalisierung durch nationale Kräfte regte schließlich auch kritische Urteile zur Bildungsromanforschung an, wie Tobias Boes zusammenfasst:

Scholars began to ask themselves why a genre that supposedly found its highpoint in the early nineteenth century received a lasting name only at the beginning of the twentieth, by a critic [= Wilhelm Dilthey] whose work was immediately misappropriated for the purposes of nationalist propaganda.⁷

In seinem Beitrag „The Mystery of the Missing Bildungsroman, or: What Happened to Wilhelm Meister’s Legacy?“ (1981) stellt Jeffrey L. Sammons die These auf, dass der Bildungsroman im 19. Jahrhundert nicht nur im theoretischen Diskurs, sondern auch in der literarischen Produktion an Bedeutung verlor und erst Dilthey und nachfolgende Literaturwissenschaftler eine lückenlose Gattungstradition für den Bildungsroman kon-

⁴ Vgl. Dilthey, Wilhelm: *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Hrsg. v. Gabriele Malsch. Göttingen 2005. S. 40, 249-50.

⁵ Ebd., S. 249.

⁶ Krüger, Anders: Der neuere deutsche Bildungsroman. In: *Westermanns Monatshefte* 51:1 (1906). S. 257-272, hier S. 270.

⁷ Boes, Tobias: Modernist studies and the *Bildungsroman*. A historical survey of critical trends. In: *Literature Compass* 3/2 (2006). S. 230-243, hier S. 233.

struierten.⁸ Auslöser sei das Bedürfnis gewesen, eine dezidiert deutsche Romanform zu etablieren und von den französischen und englischen Romantraditionen abzugrenzen. Die nachträglich konstruierte Gattungstradition des Bildungsromans, so Sammons, inspirierte schließlich Autoren der Moderne, wie Thomas Mann und Hermann Hesse, weitere Bildungsromane zu produzieren und sich einer eigentlich erfundenen Gattungstradition anzuschließen. Ähnlich argumentiert Marc Redfield, der den Bildungsroman als ideologisch begründetes Konstrukt der Literaturwissenschaft („ideological construction of literature by criticism“⁹) beschreibt:

In lieu of the realist tradition that dominated in France and Britain, Germany would have the novel of inwardness: the story of a protagonist's *Bildung*. The problem with this version of literary history is partly that it consigns to oblivion most of what was actually written and read in nineteenth-century Germany [d.h. historische Romane, Schauerromane und Abenteuerromane] [...] and partly that it produces an idealized form [...].¹⁰

Der Bildungsroman wurde nicht nur lange Zeit als spezifisch deutsche Gattung bestimmt, Jed Esty deutet die Gattung in seiner Untersuchung zu Romanen der kolonialen Moderne *Unseasonable Youth. Modernism, Colonialism, and the Fiction of Development* (2012) als symbolische Form der Nation. Das spannungsvolle Verhältnis zwischen der offenen Dynamik zunehmend kapitalistisch ausgerichteter Gesellschaften im Europa des 19. Jahrhunderts und der räumlich-temporalen Gebundenheit der europäischen Nationalstaaten finde im Narrativ des Bildungsromans, in dem der revolutionäre Impetus der Jugend schließlich durch Reifung und Erwachsenwerden eingedämmt werde, seinen symbolischen Ausdruck:

[If the] standard novel of socialization figures modernity's endless revolution in the master trope of youth, then what is the historical referent for the countertrope of adulthood? [...] I want to suggest that the tension between the open-ended temporality of capitalism and the bounded countertemporality of the nation plays out in fictional or symbolic form as a vivid struggle between youth and adulthood [...].¹¹

⁸ Vgl. Sammons, Jeffrey L.: The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What Happened to Wilhelm Meister's Legacy? In: *Genre* XIV (Sommer 1981). S. 229-246.

⁹ Redfield, Marc: *Phantom Formations. Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Ithaca 1996. S. vii.

¹⁰ Redfield, Marc: The *Bildungsroman*. In: *Oxford Encyclopedia of British Literature*. Band 1. Hrsg. v. David Scott Kastan. Oxford u.a. 2006. S. 191-4, hier S. 192.

¹¹ Esty, Jed: *Unseasonable Youth. Modernism, Colonialism, and the Fiction of Development*. New York 2012. S. 4.

Esty bezieht in seiner Analyse auch den philosophischen Entstehungskontext des Bildungsromans mit ein und situiert die Gattung im romantischen Nationalismus von Goethe, Lessing und Herder. Ihre Vorstellungen von Entwicklung als organisch-harmonischem Prozess prägten sowohl die Bestimmung von Kultur als Prozess der Höherentwicklung (in den Individuum und Nation gleichmaßen eingebunden sind) als auch die klassische Erzählung des Bildungsromans: „A historically specific notion of becoming enabled the formalization of *Bildung* as a literary device and defined culture as an ideal process: the ‚aesthetic education‘ of the subject (Schiller) and the emergence of the folk into the historically meaningful form of the nation (Herder).“¹²

Als traditionelle Gattung humanistischer Entwicklungserzählungen wurde der Bildungsroman mit dem literarischen Kanon und seinen spezifischen Funktionen für Staat und nationale Kultur in Beziehung gesetzt. David Lloyd blickt retrospektiv, nach dem Ende des Kanons, auf die gesellschaftliche Rolle kanonisierter Literatur („major writing“) zurück. Diese stehe nach Lloyd im Auftrag der ästhetischen Kultur einer Nation und perpetuiere ihre hegemonialen Ansprüche: „A major writing can be broadly characterized as that which most effectively fulfills the function of aesthetic culture itself“¹³. Texte, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen, disseminieren repräsentative (d.h. sowohl beispielhafte als auch für die politische Selbstrepräsentation funktionalisierte) Modelle menschlicher Entwicklung, die für sich selbst allgemeine Gültigkeit behaupten und eine Fiktion der gesellschaftlichen Versöhnung entwerfen, durch die politische Konflikte und soziale Ungerechtigkeiten ausblendet und das egalitäre Ideal des bürgerlichen Staates affirmiert werden. Als Beispiel führt Lloyd humanistische Entwicklungserzählungen an, die individuelle Identitätsentwicklung als autonom und authentisch schildern und als Ziel dieser Entwicklung die Ausbildung bzw. Identifikation mit einer allgemeinen Humanität postulieren. Hinter dem universellen Gültigkeitsanspruch des westlichen Humanismus-Diskurses verberge sich jedoch eine eurozentrische Orientierung.¹⁴ Humanistische Entwicklungserzählungen wirkten nur deshalb unparteiisch und ideologisch neutral, weil sie das in ihnen Geschilderte als exemplarisch und universell gültig erklär-

¹² Ebd., S. 5

¹³ Lloyd, David: Genet's Genealogy. European Minorities and the Ends of the Canon. In: *Cultural Critique* 6 (Frühling 1987). S. 161-185, hier S. 172.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 171.

ten.¹⁵ So wird z.B. das bürgerliche, männliche Subjekt unter Ausblendung anderer Subjekte, die literarisch nicht repräsentiert werden, zur privilegierten Norm. Mit der Darstellung selbst verantworteter, scheinbar authentischer Reifungsprozesse produzierten humanistische Entwicklungserzählungen zudem Narrative der sozialen Versöhnung¹⁶ – sie postulieren eine allgemeine Freiheit und Gleichheit, die der Nationalstaat mit seiner egalitären, bürgerlichen Ideologie verspricht, die aber in der Realität nicht existiert. Die Verbreitung und hegemoniale Stellung der sozialen Versöhnungsfiktion erfolgt durch die „Bildung“ des Lesers, der zur Identifikation mit den beispielhaften Entwicklungserzählungen angeregt werden soll.¹⁷

Wurde der Bildungsroman also einerseits als deutsche Gattung, als Allegorie der Nation und kanonisierte Literatur, in der nur die Entwicklungsgeschichten sozial privilegierter Subjekte erzählt werden, bestimmt, hat sich insbesondere in den letzten Jahrzehnten der Blick auf die Gattung geweitet. So wurde der deutsche Bildungsroman in den Kontext einer umfassenderen transnationalen, d.h. europäischen, Romantradition gestellt. In den 1960er Jahren widmete sich Susanne Howe als Erste den gattungstypischen Mustern in der englischen Literatur.¹⁸ Marianne Hirsch beschrieb den Bildungsroman als europäisches Gattungsmuster, indem sie auf motivische und strukturelle Ähnlichkeiten zwischen europäischen Entwicklungserzählungen aufmerksam machte.¹⁹ Franco Moretti untersuchte den Bildungsroman als transnationale literarische Bewältigungsstrategie der europäischen Moderne.²⁰ Eine themenbezogene komparatistische Studie zur europäischen Bildungsromantradition ist die Untersuchung von Giovanna Summerfield und Lisa Downward. Sie wenden sich *gender*-Aspekten und dem Motiv der Spiritualität in englischen, französischen, italienischen und deutschen Bildungsromanen zu.²¹ Tobias Boes' ebenfalls komparatistisch angelegte Studie untersucht die

¹⁵ Vgl. ebd, S. 172.

¹⁶ Vgl. ebd, S. 171-2.

¹⁷ Vgl. ebd, S. 172.

¹⁸ Vgl. Howe, Susanne: *Wilhelm Meister and his English Kinsmen. Apprentices to Life*. New York 1966.

¹⁹ Vgl. Hirsch.

²⁰ Vgl. Moretti, Franco: *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. London 1987.

²¹ Vgl. Summerfield, Giovanna und Lisa Downward: *New Perspectives on the European Bildungsroman*. London u.a. 2010.

„kosmopolitischen“ Aspekte europäischer Bildungsromane.²² Er referiert dabei auf Jed Estys Argument, dass der Bildungsroman als symbolische Form der Nation gedeutet werden könne. Boes kontrastiert die nationale Symbolik des Bildungsromans mit der literarischen Produktion. Bildungsromane, so Boes' These, endeten selten in einer geschlossenen Form oder sozial affirmativen Weise und erzeugten somit keine Bilder kollektiver (nationaler) Identität.

In den 1980er Jahren rückte schließlich die Frage, wie der Bildungsroman das Thema gesellschaftlichen Wandels gestaltet, in den Vordergrund der Forschung. Mikhail Bakhtins Essay zur Typologie des Romans, „The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism“ (verfasst in den 1930er Jahren, doch erst 1986 ins Englische übersetzt), beschreibt das Thema menschlicher Entwicklung – „human emergence“²³ – als zentrales Motiv der Gattung. Im Vergleich zu verwandten Romantypen, wie dem Pikaroroman oder dem (auto-)biographischen Roman, bestehe in dem von Goethe eingeführten Romanmodell ein charakteristischer Zusammenhang zwischen persönlicher Entwicklung und geschichtlicher Dynamik: „[Human emergence] is no longer man's own private affair. He emerges *along with the world* and he reflects the historical emergence of the world itself“²⁴. Der Handlungskontext des Helden in Goethes Roman sei nicht statisch, sondern von einer „chronotopischen“ Raum-Zeit-Struktur geprägt, in der räumliche und zeitliche Dimensionen verschränkt sind: Räume und Orte weisen Spuren zeitlicher Veränderungen auf – „remnants or relics of various stages and formations of the past and [...] rudiments of stages in the more or less distant future“²⁵. Indem diese temporalen Spannungen persönliche Entwicklungsprozesse anstoßen, wird der Held selbst zu einer Übergangsfigur im Moment geschichtlichen Wandels, der sich in der Figur des sich entwickelnden Einzelnen, in Form seiner persönlichen Geschichte, vollzieht: „[Man] is no longer within an epoch, but on the border between two epochs, at the

²² Boes, Tobias: *Formative Fictions. Nationalism, Cosmopolitanism, and the Bildungsroman*. Ithaca u.a. 2012.

²³ Bakhtin, M. M.: *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism. Toward a Historical Typology of the Novel*. In: *Speech Genres & Other Late Essays*. Übersetzt v. Vern W. McGee. Hrsg. v. Caryl Emerson und Michael Holquist. 8. Auflage. Austin 2002. S. 10-59, hier S. 23.

²⁴ Ebd. Hervorhebungen im Original.

²⁵ Ebd., S. 28.

transition point from one to the other. The transition is accomplished in him and through him. He is forced to become a new, unprecedented type of human being.“²⁶

Auch Franco Morettis kultursemiotisch orientierte Studie zum europäischen Bildungsroman *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture* (1987) setzt die Gattung mit gesellschaftlichem Wandel in Beziehung. Moretti beschreibt den Bildungsroman als symbolische Form zur narrativen Bewältigung der sozialen Dynamik der Moderne:

The Bildungsroman as the „symbolic form“ of modernity: [...] Youth is, so to speak, modernity's „essence“, the sign of a world that seeks its meaning in the *future* rather than in the past. And, to be sure, it was impossible to cope with the times without acknowledging their revolutionary impetus: a symbolic form incapable of doing so would have been perfectly *useless*.²⁷

Moretti wendet sich zunächst der Jugend als charakteristischer und signifikanter Eigenschaft des Bildungshelden zu: „What makes Wilhelm Meister und his successors representative and interesting is, to a large extent, youth as such.“²⁸ Durch die ungeahnte soziale Mobilität in der Folge der kapitalistischen Dynamisierung europäischer Gesellschaften sind Entwicklungswege nicht mehr vorgezeichnet. Jugend wird zu einem explorativen, offenen Prozess:

Already in Meister's case, „apprenticeship“ is no longer the slow and predictable progress towards one's father's work, but rather an uncertain exploration of social space. [...] In dismantling the continuity between generations, as is well known, the new and destabilizing forces of capitalism impose a hitherto unknown mobility.²⁹

Mit dem zentralen Motiv der Jugend liefere der Bildungsroman eine symbolische Form für die Erfahrungen sozialer Instabilität in der Moderne. Der Bildungsroman biete eine narrative Deutung dieser potentiell bedrohlichen Erfahrungen an:

Virtually without notice, in the dreams and nightmares of the so called „double revolution“, Europe plunges into modernity, but without possessing a culture of modernity. If youth, therefore, achieves its symbolic centrality, and the „great narrative“ of the Bild-

²⁶ Ebd, S. 23.

²⁷ Moretti, S. 5.

²⁸ Ebd, S. 4.

²⁹ Ebd.

ungsroman comes into being, this is because Europe has to attach a meaning, not so much to youth, as to modernity.³⁰

Erzählen beschreibt Moretti als Ordnungs- und Organisationsprozess, der eine sinnhafte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Umwälzungen ermöglicht und sie als Zäsuren erfahrbar macht: „Narrative and history, in fact, do not retreat before the onslaught of events, but demonstrate the possibility of giving them order and meaning.“³¹ Anders als Bakhtin bestimmt Moretti den Bildungsroman jedoch als sozial konservative Gattung. Indem Bildung immer auf ein geschlossenes Ende, z.B. psychologische Reife oder Erwachsenwerden, ausgerichtet sei, bleibe die problematische Phase der Jugend im Bildungsroman zeitlich beschränkt und dadurch eingedämmt: „A *Bildung* is truly such only if, at a certain point, it can be seen as concluded: only if youth passes into maturity, and comes to a stop there.“³²

Todd Kontje weist schließlich auf die Möglichkeit hin, dass der in Bildungsromanen thematisierte geschichtliche Wandel stets neu gedeutet werden könne: „If the Bildungsroman is the genre that portrays historical change, then recent studies of the genre show an interest in new ways of defining that change“³³. Das narrative Muster der Gattung könne, so Kontje, zur Thematisierung zeitaktueller gesellschaftlicher Wandlungsprozesse variiert werden, wie z.B. dem Aufkommen neuer Familienmodelle oder Veränderungen von Geschlechterrollen. Kontje gibt dabei auch einen Hinweis auf die transkulturelle Übertragbarkeit des Bildungsromans: „Future studies may well consider depictions of homosexuality in the Bildungsroman or explore its applicability to non-Western cultures.“³⁴

In einer Reihe von Untersuchungen aus den 1990er Jahren und den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts wird schließlich die Frage nach der Adaptierbarkeit des Bildungsromans in der englischsprachigen postkolonialen Literatur aufgeworfen, während sich mit der Etablierung der interkulturellen Literaturwissenschaft auch ein Interesse an

³⁰ Ebd, S. 5.

³¹ Ebd, S. 6.

³² Ebd, S. 26.

³³ Kontje, Todd: *The German Bildungsroman: History of a National Genre*. Columbia 1993. S. 111.

³⁴ Ebd.

„interkulturellen Bildungsromanen“³⁵ entwickelt. Die drei folgenden Beiträge sind exemplarisch für die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Bildungsroman als Beschreibungskategorie für Texte der postkolonialen Literatur und Migrationsliteratur. Während Joseph R. Slaughter den Bildungsroman als leicht adaptierbares Gattungsmuster beschreibt, spricht sich Helena Maria Lima dafür aus, den Bildungsroman für postkoloniale Kontexte neu zu definieren. Dagegen distanziert sich Mark Stein in seiner Untersuchung britischer postkolonialer Romane auch vom Begriff des Bildungsromans und versucht neue Beschreibungskonzepte zu entwickeln.

Joseph R. Slaughter nimmt eine durchaus traditionelle Sicht auf den Bildungsroman ein, indem er das Motiv der sozialen Integration als zentrales Element der Gattung beschreibt. Gerade darin sieht Slaughter jedoch auch die Adaptierbarkeit des generischen Musters in der postkolonialen Literatur sowie in Migrations- und Diasporatexten begründet. Ähnlich wie Mikhail Bakhtin verortet Slaughter den Bildungsroman in gesellschaftlichen Umbruchssituationen, z.B. in Zeiten der Verunsicherung über nationale Zugehörigkeit: „The genre’s proliferation – recently and in the previous two centuries – corresponds to periods of social crisis over the terms and mechanics of enfranchisement, the meaning and scope of citizenship“³⁶. Nach Slaughter leistet der Bildungsroman eine Form integrativer literarischer „Sozialarbeit“³⁷: Indem er im literarischen Medium die (nationale) Integration und gleichzeitige Emanzipation des Subjekts darstellt, produziere er eine „enabling fiction“³⁸. Die Darstellung einer harmonischen Übereinstimmung von Individuum und Nation/Gesellschaft ist „fiktional“ und „fiktiv“ zugleich. Sie findet im literarischen Medium statt und kaschiert die Realität gescheiterter Entwicklungs- und Integrationsprozesse, die unvollkommene Beziehung zwischen Individuum und Staat. Gleichzeitig ist sie jedoch auch befähigend („enabling“), denn sie naturalisiert eine emanzipatorische soziale Vision – die korrelative Verbindung von persönlicher Entfaltung und gesellschaftlicher Partizipation –, lässt sie glaubhaft und natür-

³⁵ Vgl. Gutjahr, Ortrud: Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Ein interkultureller Bildungsroman. In: *Alexandrinische Gespräche*. Hrsg. v. Ursula Renate Riedner. München 2008. S. 125-140.

³⁶ Slaughter, S. 1411.

³⁷ Ebd., S. 1411.

³⁸ Ebd. S. 1408.

lich erscheinen und bewirkt dadurch ihre Disseminierung. Für das männliche, westliche Subjekt sei diese Sozialarbeit nicht mehr notwendig bzw. schon geleistet. Aber, so Slaughters These, die „enabling fiction“ des Bildungsromans kann von anderen marginalisierten Subjekten neu formuliert und in Besitz genommen werden, wie die Entstehung neuer Bildungsromane innerhalb der postkolonialen Literatur sowie in Migrations- und Diasporaliteraturen zeige. Diese neuen Bildungsromane nehmen das generische Muster auf, um die Forderungen (ethnisch, kulturell, sexuell etc.) „anderer“ Subjekte auf gesellschaftliche Teilnahme und Selbstverwirklichung auszudrücken, d.h. sie demonstrieren literarisch die Rechte ehemals marginalisierter Subjekte auf Partizipation in nationalstaatlichen Gemeinschaften:

The genre provides the normative literary technology by which social outsiders narrate affirmative claims for inclusion in the franchise of the nation-state, the story form of incorporation through which the historically marginalized individual is capacitated as a citizen subject.³⁹

Alternativ können diese neuen Texte durch ihre transformative Inbesitznahme der Gattungstradition aber auch die Fiktionalität der in ihr naturalisierten Normen entlarven (indem sie gesellschaftliche Integration und individuelle Selbstentfaltung als problemhaft oder scheiternd darstellen) und tatsächlich existierende Ausgrenzungen oder gesellschaftliche Repression anklagen: „[T]he Bildungsroman has the dual capacity to articulate claims of inclusion [...] and to criticize those norms and their inegalitarian implementation.“⁴⁰ Zusammenfassend können wir also festhalten, dass für Slaughter in diesen neuen Bildungsromanen marginalisierte Subjekte entweder in die soziale Vision der Gattung integriert werden oder die Vision als Fiktion entlarvt wird. In beiden Fällen jedoch werde ihr hegemonialer Anspruch aufgeweicht.⁴¹

³⁹ Ebd., S. 1411.

⁴⁰ Ebd., S. 1411.

⁴¹ Vgl. Butler, Judith: Universality in Culture. In: *Comparative Political Culture in the Age of Globalization. An Introductory Anthology*. Hrsg. v. Hwa Yol Jung. Lanham 2002. S. 357-363, hier S. 360. Wie Judith Butler in Bezug auf das Universelle ausführt, ist die Übernahme einer „universellen“ Norm von außen mehr als Assimilation, indem der als universell angenommene Wirkungsraum effektiv ausgeweitet und seine eigentliche Restriktivität erst sichtbar gemacht wird: „The kind of translation that exposes the alterity within the norm (an alterity without which the norm would not assume its borders or ‚know‘ its limits) exposes the failure of the norm to effect the universal reach for which it stands, exposes what we might underscore as the promising ambivalence of the norm.“

Eine kritischere Sicht auf die Adaptionfähigkeit des Bildungsromans nimmt Maria Helena Lima ein.⁴² Lima analysiert den Bildungsroman – bzw. seine traditionelle Konstruktion durch die Bildungsromanforschung – im Rahmen ihrer Analyse karibischer Entwicklungserzählungen, insbesondere der Romane von Jamaica Kincaid. Charakteristische Merkmale des Bildungsromans, wie die schlussendliche Einpassung des Helden in eine existierende soziale Ordnung, stoßen im (post-)kolonialen Kontext durch die spannungsreiche Komplexität des kulturellen Systems, das sowohl von den Spuren gewalttätiger kolonialer Unterdrückung als auch dem Streben nach kultureller Unabhängigkeit geprägt sei, an ihre Grenzen:

[T]he traditional Bildungsroman goal of accommodation to the exiting society [...] is even less possible in the Caribbean context, where a history of foreign domination, slavery, colonialism, and imperialism parallels a not so evident heritage of revolt, resistance, and struggle to assert cultural and intellectual freedom. [...] [F]or both male and female adolescents in the Caribbean the task of choosing a direction in life, then, may bring about painful discovery and crisis, as they are faced with only limited options and apparently conflicting cultural systems.⁴³

Die diskursiven Grundlagen des Bildungsromans – die westlichen Diskurse des Fortschritts und der Entwicklung – stellt Lima in einen Zusammenhang mit dem europäischen Imperialismus und seinen militärischen Expansionsbestrebungen. Lima referiert dabei auf Bakhtins Konzept des Chronotopos, in dem Räumen immer auch zeitliche Spuren von Entwicklung und menschlicher Aktivität eingeschrieben sind:

In order to attempt the recovery of some of the cultural unconscious of modernity, it is important to understand the image of the emerging „man“ (man in the process of becoming) as first formulated by Goethe. This cultural unconscious resonates with European weapons of meaning, with the „civilizing mission“ of the colonizer who found „empty“ spaces to populate. According to Bakhtin, in Goethe’s historical vision, a locality or a landscape in which there is no place for man’s creative activity, which cannot be populated and built up, which cannot become the arena for human history, is alien and unpleasant.⁴⁴

⁴² Vgl. Lima, Maria Helena: Decolonizing Genre. Jamaica Kincaid and the *Bildungsroman*. In: *Genre* XXVI (Winter 1993). S. 431-59.

⁴³ Ebd., S. 434-5.

⁴⁴ Ebd., S. 437.

Auf den traditionellen Gattungsbegriff angewendet erscheinen postkoloniale Entwicklungserzählungen unumgänglich als defizitäre Abweichungen einer Gattungsnorm, die männlich und europäisch geprägt sei. Dies erfordere eine Revision der generischen Muster auf der Grundlage postkolonialer bzw. weiblicher Entwicklungserzählungen im Sinne eines „Dekolonialisierungsprozesses“:

Recognizing that genres have an institutional existence that transcends the individual work, by „decolonizing genre“ I mean my attempt at offering another story about the *Bildungsroman*, one invoked by novels of Caribbean women writers. Such a project rejects the common practice of dismissing as „truncated *Bildungsromane*“ both the female and the post-colonial novel of development. The reason both female and post-colonial novels of development are still called „truncated“ is that they stand against what I believe is an impossible paradigm: the male European model.⁴⁵

Marc Steins Studie zu Entwicklungserzählungen in der britischen postkolonialen Literatur bietet eine dritte Perspektive auf die Adaptierbarkeit des Bildungsromans in inter- und transkulturellen Bildungsgeschichten.⁴⁶ Stein vermeidet es, die von ihm untersuchten Texte als Bildungsromane zu bezeichnen, und prägt für seine Untersuchung den Begriff des *novel of transformation* (in Referenz auf den englischen Alternativbegriff zum Terminus des Bildungsromans, *novel of formation*), um die untersuchten Romane von der Tradition abzugrenzen und ihre spezifische Andersheit zu betonen: „[I]t seems contradictory to use the term bildungsroman (which insinuates some connection to European texts of that genre) when stressing two things: a fundamental difference between these texts, and the absence of shared pretexts.“⁴⁷ Steins Untersuchung widmet sich nur cursorisch den tradierten Gattungsmustern des Bildungsromans und konzentriert sich stattdessen auf die Analyse der formalen und inhaltlichen Innovationen der untersuchten postkolonialen Romane. Während der Bildungsroman auch für Stein die soziale Integration der Hauptfigur in den Mittelpunkt der Erzählung rückt, fokussieren die von ihm analysierten Texte das Element der sozialen Transformation. Mit der persönlichen Entwicklung des Protagonisten werden gesellschaftliche Transformationsprozesse thematisiert, die durch ihre narrative Thematisierung selbst befördert werden:

⁴⁵ Ebd., S. 436.

⁴⁶ Vgl. Stein, Mark: *Black British Literature. Novels of Transformation*. Columbus 2004.

⁴⁷ Ebd., S. 27.

The black British novel of transformation, it is argued here, is about the *formation* of its protagonist—but, importantly, it is also about the *transformation* of British society and cultural institutions. [...] These processes of transformation and reformation are not only represented *in* the texts; they are at once purveyed *by* them.⁴⁸

Die vorliegende Studie nimmt die hier gestellte Frage nach der Adaptierbarkeit des Bildungsromans in inter- und transkulturellen Entwicklungserzählungen auf. Sie untersucht fünf Romane aus der deutschsprachigen Migrations- und Diasporaliteratur sowie der (post-)kolonialen Literatur, die in den letzten drei Jahrzehnten, von den 1990er Jahren bis in die zweite Dekade des 21. Jahrhunderts, entstanden sind. Welche Rolle spielt der Bildungsroman, als wohl einflussreichstes generisches Muster der literarischen Auseinandersetzung mit dem Motiv persönlicher Entwicklung in der deutschsprachigen Literaturtradition, für die narrative Gestaltung dieser neuen Entwicklungsgeschichten, die in einem besonderen Maße von kulturellen Grenzüberschreitungen geprägt sind? Wie werden etablierte Gattungsmuster und prominente Texte des Gattungskanons in den Romanen rezipiert und gegebenenfalls variiert und welche Funktionen erfüllen solche strategischen Bezugnahmen? Welche inhaltlichen und formalen Innovationen bieten dagegen jene Texte, die sich nicht auf den Bildungsroman und seine Gattungstradition beziehen und stattdessen neue und andere Geschichten von persönlicher Entwicklung im Kontext von Migration und (Post-)Kolonialismus erzählen? Insgesamt bilden die fünf Romane ein facettenreiches Spektrum inter- und transkultureller Entwicklungserzählungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ab. Die Beschäftigung mit dem Thema persönlicher Entwicklung variiert in den Romanen einerseits durch die unterschiedlichen Handlungskontexte, die jeweils andere Formen von inter- und transkulturellen Begegnungssituationen bedingen (Migrations- und Diasporaerfahrungen, koloniale Handlungskontexte), und andererseits durch den spezifischen Umgang der Romane mit generischen Mustern und tradierten Entwicklungsnarrativen. Unter den ausgewählten Romanen befinden sich Texte, die sich in expliziter Weise mit dem Bildungsroman beschäftigen, z.B. indem sie durch intertextuelle Anspielungen auf einen bestimmten Text aus dem Gattungskanon Bezug nehmen, wie im Falle von Alev Tekinays Migrationsroman *Der weinende Granatapfel* (1990), der im Hinblick auf Handlungs-

⁴⁸ Ebd., S. xiii, 53.

struktur, Themen und Motive auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* referiert, oder indem sie sich mit dem klassischen Bildungsbegriff auseinandersetzen, wie Sherko Fatahs (post-)kolonialer Antibildungsroman *Ein weißes Land* (2011). Andere Texte gestalten das Thema persönlicher Entwicklung, ohne in signifikanter Weise auf die tradierten Gattungskonventionen des Bildungsromans Bezug zu nehmen, wie Yadé Karas Roman *Selam Berlin* (2001) und Ilija Trojanows (post-)kolonialer Reiseroman *Der Weltensammler* (2006). Bei der Beschreibung dieser Texte wird deshalb auf den allgemeineren Begriff des Entwicklungsromans ausgewichen. Der Fall von Emine Sevgi Özdamars Migrationsroman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) ist insofern besonders, als der Text in der Forschung mit dem Bildungsroman assoziiert wurde (z.B. durch Ortrud Gutjahr), die Kategorisierung des Romans als Bildungsroman angesichts der Tatsache, dass der Roman die tradierten Gattungsmuster eindeutig überschreitet und sogar ironisiert, jedoch fragwürdig erscheint. (Die Analyse des Romans vor dem Hintergrund seiner Bestimmung als „interkultureller“ Bildungsroman erfolgt im 3. Kapitel.)

1.2. Zum Gattungsbegriff des Bildungsromans

Die literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bildungsroman wird begleitet von einer anhaltenden Diskussion über seine pragmatischen Aspekte, seine Funktionen und Bedeutungen für bestimmte soziale Gruppen – ein Interesse, das Fragen zur sozialen Performativität von Erzählen im Allgemeinen und den Beziehungen zwischen Texten und soziokulturellen Kontexten berührt. Durch sein Thema, die psychologische und soziale Reifung jugendlicher Protagonisten, und seine Tendenz zum realistischen Erzählen wird im Bildungsroman die Vernetzung literarischer und gesellschaftlicher Diskurse besonders deutlich. Es ist deshalb nicht überraschend, dass das Interesse an den pragmatischen Funktionen der Gattung eine lange Tradition in der Bildungsromanforschung besitzt. Während Moretti den Bildungsroman als narrative Bewältigungsstrategie der

Erfahrung der Moderne bestimmt („Youth does not last forever.“⁴⁹), deutet Gutjahr die Gattung progressiv. Doch auch sie berücksichtigt die sozialen Dimensionen des Bildungsromans; sie beschreibt das Genre diskurstheoretisch als literarisches Verständigungsmedium über neue Modelle persönlicher Entwicklung:

Der Bildungsroman entstand in einer Zeit forciert bürgerlicher Selbstexplikation in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. [...] [Er] kann vor diesem Hintergrund als ästhetische Form der Verständigung über innovative Bildungsvorstellungen verstanden werden. Denn Basis für die zunehmende Hochschätzung, welche die Literatur in jener Zeit erfuhr, war die Etablierung einer sozialen Schicht, die sich über dieses Medium maßgeblich definierte.⁵⁰

Gutjahrs Hinweis auf die Rolle des Bildungsromans im Prozess der „Selbstexplikation“ eines aufsteigenden bürgerlichen Lesepublikums ist beispielhaft für eine Reihe von sozialhistorischen Gattungsbeschreibungen⁵¹, die die Genese des Bildungsromans mit seinen sozialen Bedeutungen für die bürgerlichen Schichten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Bezug setzen. So bestimmt auch Inge Stephan die Thematisierung bürgerlicher Entwicklungsprozesse als soziale Leistung des Bildungsromans. Während Vorgängertexte wie z.B. Goethes *Die Leiden des jungen Werther* (1774) und Wielands *Agathon* (1766/67) nur einen „subjektivistischen Ausschnitt der Gesellschaft“⁵² präsentierten oder bürgerliche Bildungswege über den Umweg der antiken Vergangenheit zum Thema machten, sei es das Verdienst von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1794-1796), „die deutsche Wirklichkeit in einem repräsentativen Ausschnitt zu erfassen und die Epochenerfahrung der bürgerlichen Intelligenz ohne historische Kostümierung zu thematisieren“⁵³.

Der Bildungsroman ist also ein Beispiel für die enge Verzahnung von literarischen und gesellschaftlichen Narrativen. Als allgemeine Kulturtechnik findet Erzählen nicht nur in der Literatur statt, sondern z.B. auch in der Geschichtsschreibung, in der Politik

⁴⁹ Moretti, S. 6.

⁵⁰ Gutjahr, Ortrud: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt 2007. S. 26

⁵¹ Vgl. Jacobs, Jürgen und Markus Krause: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München 1989; vgl. Stephan, Inge: Kunststepoche. In: *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 6. Auflage. Hrsg. v. Wolfgang Beutin. Stuttgart, Weimar 2001. S. 182-230.

⁵² Stephan, S. 198.

⁵³ Ebd.

oder Wirtschaft.⁵⁴ Aus kulturwissenschaftlicher Sicht ist Erzählen ubiquitär und polyfunktional.⁵⁵ Es dient der Sinngenerierung, Kommunikation, Erinnerung, Bewältigung von Traumata oder sozialen Legitimierung.⁵⁶ Auch ideologische Konstrukte, wie ethnische und nationale Identität, sind narrativ strukturiert.⁵⁷ So beschreibt Wolfgang Müller-Funk den komplexen Bedeutungsraum der Kultur als „dynamic cluster of more or less hierarchical, manifest or latent narratives“⁵⁸. Die grundlegendste Funktion von Erzählen ist kognitiv. Erzählen ist ein selektiver Organisationsprozess, in dem – durch kausale Verknüpfungen und temporale Sequentialisierung – sinnvolle Zusammenhänge hergestellt und Bedeutung generiert wird.⁵⁹ Durch diese Ordnungsleistung macht Erzählen reale oder imaginäre Sachverhalte kognitiv zugänglich, wie Müller-Funk erklärt: „The point is not that there is no ‚reality‘ – pain, death, war, hunger, exploitation – but that this reality can only be understood through the specific narratives.“⁶⁰ Allerdings hält Albrecht Koschorke fest, dass Erzählen nicht nur ein Mittel der Bedeutungs-generierung ist, sondern auch die „Demontage von hegemonialen Sinnzwängen“⁶¹ betreiben kann. So entstehen Bildungs- und Entwicklungsromane im Kontext literarischer und gesellschaftlicher Narrative über persönliche Entwicklung, die sie entweder fort-schreiben oder in Frage stellen.

Intertextuelle Referenzen stellen dabei den Bezug zu bereits im literarischen Feld etablierten Prätexten her. Gattungen wie der Bildungsroman (oder die verwandte Gat-tung des Entwicklungsromans) sind texttheoretisch betrachtet „keine Codes oder Re-

⁵⁴ Vgl. Erll, Astrid: Cultural Studies Approaches to Narrative. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 88-93, hier S. 89; vgl. Müller-Funk, Wolfgang: *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien u.a. 2002. S. 17.

⁵⁵ Vgl. Erll, S. 91.

⁵⁶ Vgl. Sommer, Roy: The Merger of Classical and Postclassical Narratologies and the Consolidated Fu-ture of Narrative Theory. In: *Diegesis* 1:1 (2012). S. 143-57, hier S. 144.

⁵⁷ Vgl. Erll, S. 89.

⁵⁸ Vgl. Müller-Funk, Wolfgang: On a Narratology of Cultural and Collective Memory. In: *Journal of Narrative Theory* 33:2 (Sommer 2003). S. 207-227, hier S. 208.

⁵⁹ Vgl. Keans, Michael: Genre Theory in Narrative Studies. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 201-205, hier S. 203. „[N]arrative serves certain essential functions for human beings, such as organising a set of events according to chronology and tellability in order to facilitate the understanding of those events“.

⁶⁰ Vgl. Müller-Funk: On a Narratology, S. 209.

⁶¹ Koschorke, Albrecht: *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt am Main 2012. S. 11.

geln, sondern Mengen gleichartiger Texte.“⁶² Texte einer Gattung zeichnen sich durch eine ähnliche Kombination charakteristischer Zeichen (paradigmatische Syntagmen) aus, die sich auf Handlungselemente, Erzählverfahren oder Textstrukturen beziehen können. Diese Textkorpora sind spezifisch organisiert, sie enthalten „bestimmte zentrale Texte, Prototypen, die historisch, in Produktion und Rezeption, immer wieder als Muster für andere gedient haben, die ‚Klassiker‘ der Gattung.“⁶³ Die Bestimmung von Gattungszugehörigkeit ist deshalb ein intertextueller Prozess, sie verläuft über Vergleichsoperationen mit Texten der Gattung, insbesondere ihren klassischen Beispielen.⁶⁴ Das texttheoretische Gattungsverständnis hebt den prozesshaften Charakter literarischer Gattungen – ihre Abhängigkeit von kontinuierlichen Vergleichsoperationen – hervor und betont den engen Bezug zur literarischen Interpretation: Eine Gattungszuordnung beruht auf einer möglichen Interpretation des Textes, durch die jedoch immer nur spezifische Bedeutungspotentiale aktualisiert werden: „Bestimmte Merkmale des Syntagmas werden zusammengefasst und auf ein Gattungsparadigma bezogen. Dabei werden, wie bei jeder hermeneutischen Operation, andere Merkmale gar nicht registriert, vernachlässigt oder im Hinblick auf die Gattungskonstitution als sekundär behandelt.“⁶⁵ Gattungsmuster bilden sich allmählich, indem sich Texte wiederholt auf Vorgänger-Texte beziehen und dabei bestimmte inhaltliche und formale Textmerkmale „reaktualisier[en]“⁶⁶ bis diese zu relativ stabilen Mustern, d.h. Gattungskonventionen, werden. Solche Konventionen bilden die Grundlage für die spätere Formalisierung von Gattungsbegriffen in Form von Definitionen – Gattungsdefinitionen sind „sekundäre Ausformulierungen und Festschreibungen der vorthoretischen Vergleichsaspekte.“⁶⁷ Für das Auftreten einer neuen Gattung bedarf es also beidem: einer „Häufung von Texten mit ähnlichen Merkmalen“⁶⁸ sowie einem entsprechenden Impuls in der Forschung oder Literaturrezeption,

⁶² Baßler, Moritz: Intertextualität und Gattung. In: *Handbuch Gattungstheorie*. Hrsg. v. Rüdiger Zymner. Stuttgart, Weimar 2010. S. 56-58, hier S. 56.

⁶³ Ebd., S. 57.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Baßler, Moritz: Interpretation und Gattung. In: *Handbuch Gattungstheorie*. Hrsg. v. Rüdiger Zymner. Stuttgart, Weimar 2010. S. 54-56, hier S. 54.

⁶⁶ Nünning, Ansgar, Marion Gymnich und Birgit Neumann: Einleitung. In: *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*. Hrsg. v. Ansgar Nünning, Marion Gymnich und Birgit Neumann. Trier 2007. S. 1-30, hier S. 13.

⁶⁷ Baßler: Intertextualität, S. 57.

⁶⁸ Ebd.

einen formalen Gattungsbegriff zu prägen. Als prototypischer Text des Bildungsromans fungiert seit den ersten theoretischen Beiträgen zur Gattung Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Wie Gutjahr festhält, fehlten im Falle des Bildungsromans normative Beschreibungen aus überlieferten Regelpoetiken; die einzige aus der Antike bekannte epische Gattung war das Versepos.⁶⁹ In Ermangelung preskriptiver Gattungsbeschreibungen wurden die typischen Kennzeichen des Bildungsromans also auf der Basis beispielhafter Werke bestimmt. Der Einfluss von Goethes *Wilhelm Meister* bei der Etablierung der Gattung ist dabei kaum zu unterschätzen. Durch die exorbitante Bedeutung von Goethes Roman war der Bildungsroman, wie Jutta Heinz schreibt, lange Zeit „eng an den humanistisch aufgeladenen Bildungsbegriff der Weimarer Klassik gebunden“⁷⁰, der Bildung als „entelechetisch-organische [...] Ausbildung vollendeter Menschlichkeit“⁷¹ auffasst. Schriftsteller und Philosophen in Weimar und Jena – Goethe, Schiller, Friedrich Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt – entwickelten in der Zeit von 1790 bis 1830 den klassischen Bildungsbegriff als autonome, ungehinderte Selbstkultivierung, die sich als harmonischer, organischer Prozess vollzieht und eine einheitliche, vollkommene Ganzheit zum Ziel hat.⁷²

Die Bezugnahme nachfolgender Texte auf etablierte Gattungsmuster kann vielfältige Formen annehmen, imitierend, subversiv oder parodierend sein. Neben expliziten Gattungsangaben (oft ironisch, wie z.B. im Falle von Vicki Baums *Menschen im Hotel. Ein Kolportageroman mit Hintergründen* (1929)) funktioniert die Bezugnahme eines Textes auf Gattungsmuster nach Baßler auch durch eine „sehr freie, aber noch erkennbare Verwendung von formalen Gattungsmustern [...] sowie die Thematisierung der eigenen Gattungskonventionen im Text selbst [...], aber auch [durch] parodistische Formen.“⁷³ Die Beziehung zwischen Text und Gattung ist dabei reziprok. Ein Text, der auf bestimmte Gattungsmuster Bezug nimmt, hat auch das Potential, auf dieses paradigmatische Mus-

⁶⁹ Vgl. Gutjahr: *Einführung*. S. 7.

⁷⁰ Heinz, S. 89.

⁷¹ Ebd.

⁷² Vgl. Castle, Gregory: Coming of Age in the Age of Empire. Joyce's Modernist *Bildungsroman*. In: *James Joyce Quarterly* 40:1 (Sommer 2003). S. 665-690, hier S. 666-7.

⁷³ Baßler: *Interpretation*, S. 55.

ter einzuwirken: „In all diesen Fällen trägt nicht nur die Gattung zur Interpretation des Textes, sondern auch umgekehrt der Text zur (Neu-)Interpretation der Gattung bei.“⁷⁴

Wie Baßler schließlich festhält, gibt es zwei Möglichkeiten, wie Gattungsbegriffe für literarische Interpretationen genutzt werden können. Bei einer „klassifikatorisch[en], deviationsästhetischen“ Herangehensweise gehe es vor allem darum, festzustellen, ob ein bestimmter Text per Definition festgelegten Gattungsmustern entspricht, um so entscheiden zu können, ob sich der Text einem generischen Muster zuordnen lässt oder nicht. Formelle und thematische Innovationen sind in diesem Ansatz nur als Abweichungen bedeutungsvoll, die gegebenenfalls auch Werturteile über Texte motivieren können: „Man wird dann feststellen, dass z.B. *Goethes Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil* keine besonders gelungene Tragödie ist [...].“⁷⁵ Die zweite und weitaus sinnvollere Möglichkeit, generische Überlegungen in die Analyse einzubeziehen, besteht darin, Gattungsmuster als intertextuelle Bezüge zu interpretieren, die zu den Bedeutungspotentialen eines Textes gehören und damit eine bestimmte Deutungsperspektive auf den Text ermöglichen. Gattungsbezüge sind in diesem Sinne „interpretatorisch nachzuvollziehen [...], um dem Text gerecht zu werden.“⁷⁶

Wie wird das Gattungsmuster des Bildungsromans in der Forschung beschrieben? Heinz skizziert in ihrer traditionellen Gattungsbeschreibung die paradigmatische Handlungsstruktur des Bildungsromans. In Form einer „fiktionalen Biographie“⁷⁷ entfalte sich im Bildungsroman eine soziale und psychologische Entwicklungsgeschichte. Die persönliche Entwicklung des Protagonisten werde dabei „in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bereichen der Wirklichkeit“⁷⁸ ausgelöst und angetrieben. Nach Jürgen Jacobs und Markus Krause umfasst die soziokulturelle Umwelt des Protagonisten neben dem „öffentlich-politischen Leben“⁷⁹ Familie und Bildungsvorgaben der Eltern, „Men-

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Heinz, S. 88.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Jacobs/Krause, S. 37.

toren und Erziehungsinstitutionen⁸⁰, die Berufswelt, die „Sphäre der Kunst“⁸¹, Liebeserfahrungen und Reiseerlebnisse.

Der Verlauf der persönlichen Entwicklung der Hauptfigur wird in der Forschung als uneinheitlicher, explorativer Prozess geschildert. Er vollzieht sich „krisenhaft“⁸² und „spannungsvoll“⁸³ durch eine Folge von „Irrtümern und Fehleinschätzungen“⁸⁴. Konflikte, Brüche und Umwege werden als notwendige Bestandteile der Entwicklung der Hauptfigur funktionalisiert. Sowohl Gutjahr als auch Jacobs/Krause betonen dabei den prozesshaften, vorläufigen Charakter der Bildung des Helden: „die Vorstellungen des Helden über das Ziel seines Lebensganges [sind] zunächst von Irrtümern und Fehleinschätzungen bestimmt und [korrigieren] sich erst im Fortgang seiner Entwicklung“⁸⁵, „anerzogene Wertvorstellungen wie eigene Orientierungen müssen angesichts neuer Lebensumstände ihre Brauchbarkeit erweisen, [...] Weltsicht und Selbsteinschätzung werden im Verlauf der Entwicklung zukunftsgerichtet modifiziert“⁸⁶.

In *Die Theorie des Romans* (1920) postulierte Georg Lukács für den Bildungsroman, dass die Lebenspläne der Hauptfigur mit den Erwartungen und Forderungen seiner sozialen Umwelt letztendlich in Einklang gebracht werden können, und grenzte die Romanform vom Desillusionsroman, in dem die Umwelt zum unüberwindbaren Hindernis für die Selbstverwirklichungswünsche des Protagonisten wird, ab.⁸⁷ Wie Slaughter argumentiert, begründete der Bildungsroman die einflussreiche Erzählung von Entwicklung als explorativem, aber sozial integrativem Prozess. Persönliche und soziale Entwicklung werden vom Subjekt gemeinsam bewältigt, denn sie bedingen sich gegenseitig – „individualism and socialization, self-determination and social determinism, unfold and enfold in the development of the protagonist's [...] human personality“⁸⁸. Subjektforma-

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd.

⁸² Heinz, S. 88.

⁸³ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

⁸⁴ Jacobs/Krause, S. 37.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

⁸⁷ Vgl. Lukács, Georg: *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Berlin 1920. S. 123.

tion wird somit zu einer sozialen Integrationsleistung, die Slaughter als „assimilation, acculturation, accommodation“⁸⁹ beschreibt.

Wie Redfield resümierend feststellt, wird der Bildungsroman in der Forschung meist als formal und inhaltlich konservative Gattung bestimmt:

The definition [of the *Bildungsroman*] seems to assume a male, heterosexual, middle-class protagonist, possessed of a coherent identity that unfolds over the course of an organically unified narrative oriented toward an ending in which melancholy is tempered by affirmation, or at least resignation: „maturity“ functions as a metaphor for the protagonist's accommodation to social norms.⁹⁰

Die soziale Integration des Protagonisten realisiert sich nach Redfield im Zweifelsfalle nur als Anpassung an die soziale Ordnung, ein resignatives Sich-Abfinden mit den Normen der Gesellschaft. Auch Jürgen Jacobs und Rolf Selbmann rücken in ihren Beschreibungen des Bildungsromans vom Ideal der harmonischen Lösung ab. Nach Jacobs sei sie für den Bildungsroman zwar „charakteristisch[]“, aber „oft nur mit einem ironischen Vorbehalt oder als durch Kompromisse und Verzicht erreichte Lösung realisiert“⁹¹. Selbmann geht einen Schritt weiter und klammert die harmonische oder gelungene Entwicklung des Protagonisten aus dem generischen Paradigma des Bildungsromans vollständig aus:

[F]ür die Zuordnung als Bildungsroman [ist es] gleichgültig, ob diese Bildungsgeschichte gelingt, bruchlos abläuft, zu Fehlbildungen führt, dem Helden verloren geht usw. Die Bildungsroman-Definition [ist] nicht mehr an ein harmonisches Ende oder an einen vollständig durchlaufenen Bildungsweg des Helden gebunden.⁹²

Redfields oben zitierte Definition nennt weitere Merkmale des Bildungsromans, wie typische Erzählweisen („organically unified narrative“; „oriented towards an ending“) und das der Gattung zugrunde liegende Verständnis von Identität („coherent“). Erzählen im Bildungsroman wird oft als einsträngig und chronologisch beschrieben und mit teleo-

⁸⁸ Slaughter, S. 1410.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Redfield: *The Bildungsroman*, S. 191.

⁹¹ Jacobs, Jürgen: Bildungsroman. In: *Handbuch der literarischen Gattungen*. Hrsg. v. Dieter Lamping. Stuttgart 2009. S. 56-64, hier S. 56.

⁹² Selbmann, Rolf: *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart 1984. S. 40.

logischen Handlungsstrukturen in Verbindung gebracht.⁹³ Jacobs/Krause erklären diese strukturelle Tendenz als Resultat der „Orientierung [des Bildungsromans] auf eine Lösung der Lebensproblematik des Protagonisten hin“: „Dies gibt der Erzählung eine teleologische Ausrichtung, wodurch den einzelnen Abschnitten der erzählten Lebensgeschichte ein funktionaler Wert im Rahmen der übergreifenden Entwicklung zuwächst.“⁹⁴ Auch das Identitätsmodell des Bildungsromans wird traditionell bestimmt. Eine Reihe von Gattungsbeschreibungen nennen als Bildungsziele – neben dem „Ausgleich mit der Welt“⁹⁵ (Jacobs/Krause) – das „Erreichen einer gefestigten Ich-Identität“⁹⁶ (Heinz) oder die „Selbstfindung“⁹⁷ (Gutjahr). Identität wird demnach in der Jugend geformt, um schließlich einen gewissen Grad an Stabilität und Eindeutigkeit zu erreichen. Diese Identitätskonzeption unterscheidet sich grundlegend von späteren Modellen persönlicher und kultureller Identität, wie z.B. Homi Bhabhas Konzept kultureller Hybridität.

Neben formalen und inhaltlichen Merkmalen spielen auch rezeptionsästhetische Aspekte in Beschreibungen des Bildungsromans eine Rolle. Bereits in der ersten Bestimmung der Gattung durch Karl von Morgenstern wird neben der Bildung des Helden die Bildung des Lesers als Charakteristikum der Gattung genannt:

Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffes, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert.⁹⁸

Doch auch spätere Gattungsdefinitionen halten am Aspekt der Leserbildung fest.⁹⁹ Rolf Selbmann z.B. stellt die wirkungsästhetische, pädagogische Funktion des Bildungsromans

⁹³ Vgl. Heinz, S. 88.

⁹⁴ Jacobs, S. 56.

⁹⁵ Jacobs/Krause, S. 37.

⁹⁶ Heinz, S. 88.

⁹⁷ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

⁹⁸ Morgenstern, Karl: Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane (1817). In: *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Hrsg. v. Rolf Selbmann. Darmstadt 1988. S. 45-54, hier S. 64.

⁹⁹ Vgl. Gutjahr: *Einführung*, S. 11. Wie u.a. Gutjahr anmerkt, hatte zur Zeit der Entstehung des Bildungsromans jede ernstzunehmende Form von Literatur den Anspruch, ihre Leser zu unterweisen und ästhetisch zu bilden. So etablierte sich der bisher geringgeschätzte Roman gegen Ende des 18. Jahrhunderts allmählich als „Bildungsmedium für ein (bürgerliches) aufgeklärtes Lesepublikum“.

als „Besonderheit der Gattung“¹⁰⁰ heraus. Die Bildung des Lesers ist in seiner Gattungsbeschreibung die Funktion einer besonderen Erzählerfigur.¹⁰¹ Sie vollzieht sich parallel zur Entwicklung des Helden dank der Bewertungen und Kommentare eines mit überlegener Erkenntnis und Einsicht ausgestatteten Erzählers.¹⁰² Selbmann erkennt darin einen für den Bildungsroman charakteristischen „Wirkungszusammenhang zwischen einem gebildeten Erzähler, einem zu bildenden Helden und einem in diesen Prozess hineingezogenen Leser“¹⁰³. Auch die im Rahmen dieser Studie untersuchten Texte zeigen oftmals ein besonderes Interesse am Leser, indem sie z.B. eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der dargestellten Entwicklung der Hauptfigur anregen. Dieser besonders aktive Lesemodus muss allerdings nicht ausschließlich durch einen allwissenden, überlegenen Erzähler bewerkstelligt werden, sondern kann durch eine Vielzahl erzählerischer Mittel entstehen, z.B. durch Ironie, wie in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke am Goldenen Horn*, oder unzuverlässige Ich-Erzähler, wie in Sherko Fatahs *Ein weißes Land*.

Eine Reihe von Forschern haben jedoch auf die bemerkenswerte Diskrepanz zwischen diesen formalen Definitionen des Bildungsromans und den tatsächlich produzierten Bildungserzählungen in der Literatur hingewiesen. So schreibt z.B. Lima: „[T]he Bildungsroman has been defined in a way that fails to account for the majority of the works which the term presumes to describe.“¹⁰⁴ Wirft man einen kursorischen Blick auf die Gattungsgeschichte des Bildungsromans in der deutschsprachigen Literatur, findet sich ein überraschend facettenreiches Spektrum von Bildungsgeschichten zwischen sozialer Affirmation und gesellschaftlicher Progressivität. Bis ins 20. Jahrhundert produziert der Bildungsroman Variationen des bürgerlichen Konflikts zwischen autonomer Selbstentfaltung und sozialer Verantwortlichkeit.¹⁰⁵ Die klassische Erzählung von sozialer Integration und persönlicher Selbstverwirklichung, die auf Goethes *Wilhelm Meister* zurückgeführt wird, wird von nachfolgenden Texten jedoch nur selten aktualisiert. Be-

¹⁰⁰ Selbmann, S. 39.

¹⁰¹ Vgl. ebd.

¹⁰² Vgl. ebd, S. 40.

¹⁰³ Ebd, S. 37.

¹⁰⁴ Lima, S. 436.

¹⁰⁵ Vgl. ebd, S. 438.

reits in der Literatur der Romantik finden sich Beispiele für ironische Umdeutungen des Gattungsmusters (z.B. E.T.A. Hoffmanns *Lebens-Ansichten des Katers Murr* oder Jean Pauls *Flegeljahre*).¹⁰⁶ Im 19. Jahrhundert gewinnt der Bildungsroman an Popularität (z.B. Adalbert Stifters *Nachsommer*), doch die generischen Muster werden mitunter „[t]rivialisier[t]“¹⁰⁷ (z.B. Gustav Freytags *Soll und Haben*) und mit Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich* (1. Fassung 1854/5, 2. Fassung 1879/80) und Wilhelm Raabes *Die Akten des Vogelsangs* (1896) gewinnen problematische Entwicklungsaspekte zunehmend an Bedeutung. Um die Jahrhundertwende geraten schließlich grundlegende Prämissen des Bildungsromans ins Wanken: tiefgreifende Umwälzungen in Gesellschaft und Arbeitswelt, wie die Entwicklung einer Arbeiterklasse und die Entstehung der Industriearbeit, führen zu einer Krise des Bildungsbürgertums und zur Erosion klassischer Vorstellungen von Individualität. Neue politische, philosophische und naturwissenschaftliche Ideen, wie der marxistische Determinismus oder die Psychoanalyse, stellen die Möglichkeit autonomer, selbstbestimmter Entwicklung in Frage und erschüttern damit auch traditionelle Vorstellungen von persönlicher Identität, die, wie Aleida Assmann und Heidrun Frieze ausführen, „lange Zeit an normative Vorstellungen eines autonomen Subjekts und seiner Handlungsfähigkeit“¹⁰⁸ gebunden waren. Formale Innovationen, wie synchrone Erzählverfahren oder fragmentierte Narrative, laufen den Konventionen der Gattung (chronologisches, einsträngiges Erzählen und narrative Duration) zuwider. Die literarische Moderne bringt schließlich auch entscheidende Veränderungen im Hinblick auf die Funktion und Rolle von generischen Mustern mit sich. Die Bezugnahme auf literarische Gattungen in modernen und postmodernen Texten ist, wie Baßler anmerkt, „reflexiv-distanziert[]“ und setzt sich damit rigoros von der „selbstverständlichen Erwartung und Erfüllung von Gattungsmustern in stabilen Traditionen oder gar in regelpoetischen Systemen“¹⁰⁹ ab. Entwicklungserzählungen der Moderne neigen dazu, die generischen Muster des Bildungsromans zu unterminieren oder durch formale Innovationen grundlegend zu verändern. Thomas Manns *Der Zauberberg* (1924) endet nicht mit einer

¹⁰⁶ Vgl. Heinz, S. 89.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Assmann, Aleida und Heidrun Frieze: Einleitung. In: *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität*. Band 3. Hrsg. v. Aleida Assmann und Heidrun Frieze. Frankfurt am Main 1998. S. 11-24, hier S. 13.

¹⁰⁹ Baßler: Interpretation, S. 55.

gelungenen sozialen Integration oder dem Zugewinn an Selbsterkenntnis seiner Hauptfigur; stattdessen erwartet Castorp nach seinem langjährigen Aufenthalt in der isolierten Sozialität des Schweizer Sanatoriums als Soldat im 1. Weltkrieg ein ungewisses, anonymes Massenschicksal, das nicht nur seine Existenz auszulöschen droht, sondern auch seine Individualität aufhebt. Manns parodistischer Antibildungsroman *Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* (1954) ironisiert in seiner Gestaltung der Jugendgeschichte des Hochstaplers und Hoteldiebes Felix Krull gattungstypische Themen und Motive wie das Rollen- und Theaterspiel und den Wunsch zur Selbstverbesserung. Andere Texte präsentieren Erzählungen gelungener Bildung, die ein grundlegend verändertes Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichem Ordnungssystem reflektieren. In James Joyces *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) verläuft Stephen Dedalus' persönliche Entwicklung gerade über seine Emanzipation von gesellschaftlichen Institutionen, indem er Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, sanktioniert durch Staat und Kirche, ablehnt.¹¹⁰ Seine Abreise ins Ausland am Ende des Romans ist verbunden mit der Hoffnung, sich dort als Künstler selbst verwirklichen zu können. Während die generischen Muster des Bildungsromans in der Literatur der Moderne also in die Krise geraten, entwickelt sich die Gattung im 20. Jahrhundert zu einem beliebten Genre ideologischer Literaturen. Bildungsromane entstehen in der politischen Propagandaliteratur der NS-Zeit (Joseph Goebbels' *Michael*, 1929 oder Hans Grimms *Volk ohne Raum*, 1926) und nach der Teilung Deutschlands in Texten des sozialistischen Realismus (Dieter Nolls *Die Abenteuer des Werner Holt*, 1960/63).¹¹¹

Die Frage nach dem Endpunkt der Gattungsgeschichte des Bildungsromans wird in der Forschung unterschiedlich beantwortet. Für Selbmann verliert die Gattung mit der Problematisierung von Individualität und Identität in Texten der Moderne an Bedeutung.¹¹² Moretti beschreibt den ersten Weltkrieg als einschneidendes, traumatisches Ereignis, das harmonische Reifungsprozesse unmöglich macht.¹¹³ Dagegen plädiert Boes für eine Erweiterung des Gattungskanons über die Moderne hinaus. Er argumentiert, dass auch spätere Romane am Grundmotiv des Bildungsromans (persönliche und soziale

¹¹⁰ Vgl. Castle, S. 671-9.

¹¹¹ Vgl. Heinz, S. 89.

¹¹² Vgl. Selbmann, S. 40; vgl. Gutjahr: *Einführung*, S. 22.

¹¹³ Moretti, S. 233.

Entwicklung) festhalten, auch wenn sie es thematisch und formal neu ausgestalten.¹¹⁴ Gutjahr Beschreibung des Bildungsromans ist ebenfalls ein Versuch, die Gattungsgeschichte bis in die Literatur des 21. Jahrhunderts weiterzuführen. Gutjahr unterscheidet zwischen relativ stabilen, epochenübergreifenden Kennzeichen – dem „gattungstypologische[n] Kern“¹¹⁵ – und einer unbestimmten Menge zusätzlicher variabler Elemente, die sich z.B. zeitspezifischen Tendenzen oder literarischen Innovationen verdanken können.¹¹⁶ Die zeitlich stabilen Gattungsmerkmale des Bildungsromans fasst sie in Form einer paradigmatischen Handlungsstruktur („die freie Entfaltung der inneren Anlagen eines Protagonisten unter den Bedingungen äußerer Einflüsse“¹¹⁷) zusammen. Mit Hilfe dieser Definition erweitert Gutjahr den Gattungskanon auf die Gegenwartsliteratur, u.a. auch auf Migrations- und Diasporatexte. Selbmann bemerkt dagegen kritisch, dass sich der Bildungsroman bei einer derartigen semantischen Ausweitung dem Entwicklungsroman annähere und seine distinktive Form zu verlieren drohe.¹¹⁸

Der Entwicklungsroman fand bisher vor allem als generischer Überbegriff für „fiktiv-biografisches Erzählen“¹¹⁹ Verwendung. Für Jacobs erscheint der Bildungsroman, der immer „auf einen harmonischen Abschluss angelegt[]“¹²⁰ sei, als eine spezifische Sonderform des Entwicklungsromans (ebenso wie der Desillusionsroman, in dem „eine scheiternde Entwicklung“¹²¹ dargestellt werde). Auch bei Lothar Köhn wird der Entwicklungsroman als generischer Oberbegriff bestimmt. Es handle sich um einen „quasi-überhistorischen Aufbautypus“¹²², in dem die „Entwicklung – in der ‚neutralsten‘ Bedeutung des Wortes – eines, strukturell gesprochen, zentralen Helden“¹²³ geschildert werde. Während Heinz den Entwicklungsroman zunächst ganz ähnlich als „umfassenderen, aber auch unspezifischeren Terminus“¹²⁴ bestimmt, wendet sie ein, dass Bildungs- und Entwicklungsroman mittlerweile oftmals bedeutungsgleich benutzt werden: „Es

¹¹⁴ Boes: *Modernist Studies*, S. 235.

¹¹⁵ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 7-8.

¹¹⁷ Ebd., S. 14.

¹¹⁸ Vgl. Selbmann, S. 31.

¹¹⁹ Jacobs, S. 56.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Ebd.

¹²² Köhn, Lothar: *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart 1969. S. 9.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Heinz, S. 89.

zeichnet sich inzwischen eine Tendenz ab, beide Begriffe – die sich auch in der internationalen Philologie durchgesetzt haben – synonym zu verwenden und mit historisch variablen Bildungskonzepten zu präzisieren¹²⁵. Im Rahmen dieser Untersuchung werden Romane, die die Entwicklungsgeschichte einer jugendlichen Hauptfigur erzählen, aber sich durch intertextuelle Referenzen nicht deutlich auf einen Text der Gattungstradition des Bildungsromans beziehen oder mit den konventionalisierten Mustern der Gattung brechen, als Entwicklungsromane bezeichnet.

1.3. Inter- und Transkulturalität als Komplementärbegriffe

Die fünf im Rahmen dieser Untersuchung analysierten Romane sind in einem besonderen Ausmaß von inter- und transkulturellen Handlungselementen und Erzählstrategien gekennzeichnet, auch wenn sie persönliche Entwicklungsprozesse in sehr unterschiedlichen Handlungskontexten schildern. Sie lassen sich der Migrations- und Diasporaliteratur sowie der postkolonialen Literatur zuordnen. Ein Terminus, der sich in den letzten Jahrzehnten als Sammelbegriff für diese Literaturen verbreitete, ist der Begriff der „interkulturellen Literatur“. Interkulturelle Literatur ist nach Mecklenburg „in besonderer Weise durch Thematisierung und Überschreitung von Kulturgrenzen geprägt“¹²⁶. Dies sei vor allem der Fall bei „Exilliteratur, Literatur von Minderheiten und Migranten, postkoloniale[r] Literatur“¹²⁷. In ähnlicher Weise bestimmt Carmine Chiellino interkulturelle Literatur als „Literatur im Kontext von Einwanderung, Exil und Repatriierung“¹²⁸. Ein problematischer Aspekt des Begriffs der interkulturellen Literatur ist jedoch seine semantische Ungenauigkeit. Auch längst kanonisierte Texte der deutschen Literaturgeschichte, wie die Grimm'schen Märchen¹²⁹ oder Kleists *Die Verlobung in St.*

¹²⁵ Ebd., S. 89.

¹²⁶ Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München 2008. S. 31.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Chiellino, Carmine: Interkulturalität und Literaturwissenschaft. In: *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Carmine Chiellino. Stuttgart 2007. S. 387-99, hier S. 387.

¹²⁹ Vgl. Mecklenburg, S. 32.

*Domingo*¹³⁰, gewinnen im Prozess der Interpretation eine interkulturelle Qualität. So widmet sich die interkulturelle Literaturwissenschaft nicht nur der Analyse von Migrationstexten und postkolonialer Literatur, sondern ist bemüht, auch die deutsche Literaturgeschichte in der interkulturellen Interpretation neu zu entdecken.¹³¹ Interkulturelle Literatur ist in diesem Sinne also nicht einfach mit Migrations- und Diasporatexten und (post-)kolonialer Literatur gleichzusetzen. Für den Zweck dieser Untersuchung erscheint der Begriff dennoch nützlich, denn die Analyse ist thematisch orientiert – sie konzentriert sich auf die inter- und transkulturellen Aspekte literarischer Bildungs- und Entwicklungserzählungen.

Zwei zentrale Begriffe der Untersuchung, die aufgrund ihrer semantischen Ähnlichkeit und unklaren Beziehung hier kurz definiert werden sollen, sind Inter- und Transkulturalität. In den letzten Jahren gab es zahlreiche Debatten um das Verhältnis der beiden Begriffe – ob das Transkulturelle als adäquates Beschreibungsmodell zunehmend heterogener Gesellschaften und grenzüberschreitender Lebensweisen das Konzept des Interkulturellen ersetzen soll oder als bloße „terminologische „Spitzfindigkeit[]“¹³² keine neuen Beschreibungsmöglichkeiten anzubieten hat. Daneben wurde jedoch auch vorgeschlagen, die Begriffe als Ergänzungen statt als Konkurrenzbegriffe zu verstehen und parallel zur Beschreibung unterschiedlicher Prozesse, Phänomene und Situationen zu verwenden. Dieter Heimböckel und Harald Weinberg beschreiben transkulturelle Vermischung als unvermeidbaren kulturellen Prozess, von dem „alle Kulturen“ „schon immer“¹³³ betroffen seien, doch bleibt Transkulturalität in ihren theoretischen Ausführungen nur der Hintergrund, vor dem sich interkulturelle Prozesse abspielen. Dagegen insistiert Frank Schulze-Engler auf der „Gleichzeitigkeit des ‚Inter-‘ und des ‚Transkulturel-

¹³⁰ Vgl. Uerlings, Herbert: *Poetiken der Interkulturalität. Haiti bei Kleist, Seghers, Müller, Buch und Fichte*. Tübingen 1997.

¹³¹ Vgl. Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn 2006. [= UTB 2839]. Hofmanns Band behandelt neben der deutsch-türkischen Literatur und postkolonialen Literatur auch „interkulturelle Aspekte der deutschen Literaturgeschichte“ (S. 69).

¹³² Iljassova-Morger, Olga: Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* (2009). S. 37-57, hier S. 38.

¹³³ Heimböckel, Dieter und Manfred Weinberg: Interkulturalität als Projekt. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 5:2 (2014). S. 119-143, hier S. 125.

len“¹³⁴ und Olga Iljassova-Morger begründet die geforderte Komplementarität der Begriffe mit der wachsenden Bedeutung „grenzüberschreitende[r] Lebensweisen, Identitäten, Erfahrungen, Begegnungen“ in der Literatur, „die nicht mehr mit den binären Kategorien des ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘ [...] adäquat beschrieben werden können“¹³⁵. Diese Untersuchung nimmt den Vorschlag, das Inter- und Transkulturelle als Komplementärbegriffe zu begreifen, auf. Um Begriffe parallel verwenden zu können, ist es jedoch notwendig, sie klar voneinander zu trennen.

Gegen traditionellen Vorstellungen von Kulturen als durch innere Homogenität und relative Kontinuität gekennzeichneten Gemeinschaften, die nach außen durch deutliche, fixierte Grenzen voneinander getrennt sind, wandte sich innerhalb der Germanistik Anfang der 1990er Jahre die interkulturelle Literaturwissenschaft.¹³⁶ Dieser Kritik gingen einflussreiche Beiträge der englischsprachigen postkolonialen Theorie voraus, wie z.B. Edward Saids Kritik an der Vorstellung von Kulturen und Identitäten als „rein“ und in sich geschlossen:

„[C]ivilizations“ and „identities“ [as] shut-down, sealed-off entities [...] have been purged of the myriad currents and countercurrents that animate human history, and that over centuries have made it possible for that history not only to contain wars of religion and imperial conquest but also to be one of exchange, cross-fertilization and sharing.¹³⁷

Das Konzept des Interkulturellen konzentriert sich auf den potentiell transgressiven Moment der Begegnung zwischen Kulturen – „das *Inter* selbst“¹³⁸. Nach Norbert Mecklenburg kann sich diese Begegnungssituation sehr unterschiedlich gestalten („Kontakte“ und „Kommunikation“ oder „Probleme und Konflikte“¹³⁹ auslösen), immer jedoch sind die „Grenzen nicht undurchlässig und [die] [...] Unterschiede nicht absolut“¹⁴⁰. Gutjahr

¹³⁴ Schulze-Engler, Frank: Von „Inter“ zu „Trans“. Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge. In: *Inter- und transkulturelle Studien*. Hrsg. v. Heinz Antor. Heidelberg 2006. S. 41-53, hier S. 47.

¹³⁵ Iljassova-Morger, S. 46.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 39-40, 44.

¹³⁷ Said, Edward: The Clash of Ignorance. In: *The Nation*. 22.10. 2001.

<<http://www.thenation.com/doc/20011022/said>> (Zugriff: 25.2.2018).

¹³⁸ Gutjahr, Ortrud: Alterität und Interkulturalität. Neue deutsche Literatur. In: *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Hrsg. v. Claudia Benthien, Hans Rudolf Velthen. Reinbeck 2002. S. 344–369, hier S. 352. Hervorhebung im Original.

¹³⁹ Mecklenburg, S. 14.

¹⁴⁰ Ebd., S. 91.

beschreibt den Prozess der Identitätsbildung in der interkulturellen Begegnung als „dialogisch[]“ und „prozesshaft[]“¹⁴¹, indem sich die „Interaktionspartner [...] wechselseitig als unterschiedlich kulturell geprägt“¹⁴² identifizieren. Wie Michael Hofmann festhält, wird kulturelle Identität somit nicht auf Basis eindeutiger objektiver Merkmale bestimmt und festgesetzt,¹⁴³ sondern ist ein „Aushandeln“¹⁴⁴ von Identitäten im Sinne einer ständigen Aktualisierung im Dialog mit anderen Kulturen; sie ist immer nur das „provisorische und zeitweilige Ergebnis eines unabschließbaren Prozesses“¹⁴⁵. Nach Gutjahr beruht Identitätsbestimmung aber damit weiterhin auf der Relationsbeziehung zwischen Eigenem und Fremdem, weil „jede Selbstbeschreibung Alterität [...] in Anspruch nehmen“¹⁴⁶ muss.

Während sich Interkulturalität mit den Begegnungen zwischen Kulturen beschäftigt, verweist das Konzept der Transkulturalität (vertreten u.a. von Wolfgang Welsch, Ulf Hannerz) auf die immer vielfältigeren, kulturelle Grenzen *transzendierenden* „Durchdringungen und Verflechtungen“¹⁴⁷ heutiger Kulturen. Nach Welsch ist durch Migrationsbewegungen, den globalen Warenverkehr und moderne Kommunikationstechnologien die Reinheit von Kulturen und die Integrität kultureller Grenzen nichts weiter als eine „antiquierte Fiktion“¹⁴⁸ – Kulturen seien hybrid und ihre Bewohner zunehmend selbst „kulturelle Mischlinge“¹⁴⁹, die in allen Bereichen ihres Alltags eine große Vielfalt kultureller Lebensformen kennenlernen und schließlich eine aus verschiedenen „Elementen [...] zusammengesetzt[e]“¹⁵⁰ kulturelle Identität ausbilden. Am idealen Endpunkt der Kulturvermischung bestehen für Welsch kulturelle Unterschiede nicht mehr zwischen „nebeneinander stehenden Monokulturen“¹⁵¹, sondern nur mehr zwischen unter-

¹⁴¹ Gutjahr: Alterität, S. 352.

¹⁴² Ebd., S. 346.

¹⁴³ Vgl. Hofmann, S. 12.

¹⁴⁴ Ebd., S. 13.

¹⁴⁵ Ebd., S. 11.

¹⁴⁶ Vgl. Gutjahr: Alterität, S. 354.

¹⁴⁷ Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Hrsg v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2010. S. 39-66, hier S. 1.

¹⁴⁸ Ebd., S. 8

¹⁴⁹ Ebd., S. 5.

¹⁵⁰ Ebd., S. 6

¹⁵¹ Ebd., S. 14.

schiedlich zusammengesetzten individuellen Identitäten. Bernd Fischer spricht vom Zusammenfallen von „Individualität und Diversifikation“¹⁵². Während sich Welsch bemüht, die Komplexität und Vielfalt der Austausch- und Vermischungsprozesse moderner Kulturen darzustellen, weisen Iljasova-Morger und Mecklenburg jedoch kritisch darauf hin, dass transkulturelle Vernetzung häufig einseitig, unfreiwillig oder unter Zwang stattfindet, bestimmt von ökonomischen und politischen Machtdifferenzen, als Form imperialistischer oder kapitalistischer Ausbeutung.¹⁵³

Eine konzeptionelle Abgrenzung der beiden Begriffe unternimmt schließlich Mecklenburg in seinem vorsichtig betitelten „undurchdachte[n] Vorschlag“¹⁵⁴. Mecklenburgs Beispiele inter- und transkultureller Aspekte des Erzählens umfassen narrative, thematische sowie produktions- und rezeptionsbezogene Phänomene und bieten einen guten Ausgangspunkt für eine grundlegende Unterscheidung. Transkulturell seien zunächst kulturelle „Universalien“ wie das Erzählen selbst – weil „es [...] vermutlich in allen Kulturen vor[kommt]“¹⁵⁵ –, aber auch kulturübergreifende Erzähltechniken wie personales Erzählen und andere Phänomene, die sich in einem konkreteren Sinne auf Kulturkontakte und -vermischungen zurückführen lassen. Hier nennt Mecklenburg spezifische Formen von Intertextualität, wie die Migration literarischer Erzählstoffe und Topoi über die Grenzen von Kulturen und die oft eng definierten Schranken von „Nationalliteraturen“ hinweg, wie das weitgereiste narrative Material „der jüdischen Bibel oder der Märchen aus Tausendundeiner Nacht“¹⁵⁶. Diese Beispiele werden mit interkulturellen Aspekten literarischen Erzählens kontrastiert – „Übersetzungen und heterokulturelle Rezeption“, „Erzählungen über Menschen aus einer anderen Kultur“ und „Intertextualität als Nach- und Umerzählung“¹⁵⁷.

Als Unterscheidungskriterium kristallisiert sich bei diesen Abgrenzungsversuchen die Durchlässigkeit kultureller Grenzen bzw. die Hintergebarkeit der Kategorien des

¹⁵² Fischer, Bernd: Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft. In: *Trans - Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15 (2005). <http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm> (Zugriff: 25.2.2018).

¹⁵³ Vgl. Iljasova-Morger, S. 43; vgl. Mecklenburg, S. 97.

¹⁵⁴ Mecklenburg, S. 90.

¹⁵⁵ Ebd. S. 93

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Ebd. S. 93-4.

Fremden und des Eigenen heraus. Im Falle der interkulturellen Aspekte, wie der Rezeption literarischer Übersetzungen oder Erzählungen über kulturell Fremdes, bleiben „eigen“ und „fremd“ zumindest vorübergehend fixierte Bezugskategorien, auch wenn im Prozess interkultureller Begegnungen Kulturgrenzen neu verhandelt und verschoben, das Eigene und Fremde destabilisiert oder zum Gegenstand von Reflexionsprozessen werden – spezifische Rezeptionseffekte, die mit Interkulturalität in Verbindung gebracht werden, sind Irritation, Nichtwissen und Staunen¹⁵⁸ und komplexe kognitive Prozesse wie die „Desautomatisierung der Wahrnehmung“ oder das „Bewusstmachen von Kontingenz“¹⁵⁹. Transkulturelle Formen des Erzählens, wie die grenzüberschreitende Wanderung literarischer Motive und Erzählstoffe, frustrieren dagegen die Frage nach „eigen“ und „fremd“ völlig und lassen die Suche nach kulturellen Ursprüngen selbst an ihre Grenzen stoßen.

In den fünf ausgewählten Romanen finden sich unterschiedliche Formen von Inter- und Transkulturalität, ob als Erzähltechniken oder Elemente der Figuren- und Handlungsebene. Neben dem Gattungsaspekt und der Frage nach der Einbeziehung des Lesers in die dargestellten Entwicklungsprozesse ist die Gestaltung dieser inter- und transkulturellen Textelemente eine der drei übergreifenden Untersuchungskategorien dieser Arbeit, die in allen fünf Analysekapiteln (je nach untersuchtem Text mehr oder weniger eingehend) thematisiert werden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit Alev Tekinays Migrationsroman *Der weinende Granatapfel* (1990). Die Orientreise des jungen deutschen Akademikers Ferdinand Tauber nimmt eine märchenhafte Wendung, als er in Istanbul über die Spur seines türkischen *alter egos* stolpert. Der Bezug zum Bildungsroman erfolgt in Tekinays neo-romantischem Roman durch deutliche intertextuelle Bezüge auf einen spezifischen Text des Gattungskanons, Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*. Das traditionelle Motiv der Bildungsreise in die Fremde wird dabei zur Gestaltung einer kulturellen Identitätskrise im Kontext von Migration adaptiert.

¹⁵⁸ Vgl. Heimböckel/Weinberg, S. 132-135.

¹⁵⁹ Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt 2011. S. 14.

Im dritten Kapitel folgt eine Analyse von Emine Sevgi Özdamars Migrationsroman *Die Brücke am Goldenen Horn* (1998). Ausgehend von Ortrud Gutjahrs Bestimmung des Romans als „interkulturellem“ Bildungsroman wird Gutjahrs Bildungsromanbegriff genauer untersucht und die generische Kategorisierung des Romans kritisch hinterfragt. Während Özdamars Roman die transkulturelle Entwicklungsgeschichte einer jungen türkischen Migrantin erzählt, unterminiert der Roman zentrale Prämissen des Bildungsromans, wie das evolutionäre Entwicklungsmodell oder die teleologische Handlungsstruktur.

In Yadé Karas Debütroman *Selam Berlin* (2003), dem sich das vierte Kapitel widmet, ist mangelnde Selbsterkenntnis keine Eigenschaft des Protagonisten, sondern seiner sozialen Umwelt: Hasan Kazan, ein deutsch-türkischer Schulabgänger, zweifelt nicht an seiner eigenen Identität, aber gerät immer wieder in Situationen, in denen er sich und seine kulturelle Zugehörigkeit anderen erklären muss. Die Analyse von Hasans Entwicklungsgeschichte konzentriert sich auf das Motiv persönlicher und gesellschaftlicher Transformation und setzt Karas Roman mit Mark Steins Konzept des *novel of transformation* in Beziehung, in dem das traditionelle Motiv der sozialen Integration zugunsten gesellschaftlicher Transformationsprozesse in den Hintergrund rückt.

Das fünfte Kapitel untersucht Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* (2006) über die abenteuerlichen Reisen des britischen Entdeckers, Schriftstellers und Kolonialoffiziers Richard Francis Burton (1821-1890). Der Protagonist und seine persönlichen Entwicklungsprozesse bleiben durch postmoderne und postkoloniale Erzählweisen ein Rätsel für den Leser. Allerdings regt die spezifische Verfasstheit des Romans, der den Leser immer wieder mit seinem eigenen Nicht-Wissen konfrontiert, besondere Rezeptionsweisen an, die theoretischen Beschreibungen des Begriffs der „interkulturellen“ Bildung ähneln.

Das sechste Kapitel bietet eine Analyse von Sherko Fatahs (post-)kolonialem Roman *Ein weißes Land* (2011), der sich kritisch mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt. Während Fatahs Roman die Handlungsstruktur und zentrale Motive der Gattung übernimmt, dekonstruiert er ihre klassischen Narrative von persönlicher Freiheit und gesellschaftlichem Fortschritt, indem er ihre Verstrickung in koloniale und nationalsozialisti-

sche Propaganda vorführt. Der Roman verwirft die Möglichkeit klassischer Bildungsprozesse innerhalb des kolonialen Systems und des NS-Regimes und präsentiert die persönliche Entwicklung des Protagonisten als einen Prozess der gestörten Reifung, der durch Regression und Wiederholungen bestimmt ist.

2. Intertextualität und Interkulturalität in Alev Tekinays neoromantischem Bildungsroman *Der weinende Granatapfel* (1990)

2.1. Einleitung

Von plötzlicher Orientsehnsucht gepackt, bricht Ferdinand Tauber, der Protagonist von Alev Tekinays 1990 erschienenem Roman *Der weinende Granatapfel*, zu einer Reise in die Türkei auf. Der vor Kurzem promovierte Turkologe und Orientalist leidet unter einem merkwürdigen Gefühl der Entfremdung von seinem Leben in Deutschland, ausgelöst von den Karriere-Erwartungen seines sozialen Umfelds, seinen Schwierigkeiten, eine erfüllende Arbeit zu finden, und einer romantischen Neigung zum Träumen. Die Einladung eines Bekannten nach Istanbul weckt in Ferdinand schließlich ein unwiderstehliches Fernweh nach dem „Orient“. Als er kurz nach seiner Ankunft in der Türkei über die Spur eines geheimnisvollen Doppelgängers, des türkischen Dichters und Sufi Ferdi T., stolpert, nimmt der Roman eine fantastische Wendung. Das Erlebnis stürzt Ferdinand in eine Identitätskrise und wird zum Ausgangspunkt einer einjährigen Reise kreuz und quer durch die Türkei. In der Hoffnung, den Doppelgänger zu treffen und das Rätsel seiner eigenen Existenz zu lösen, verlängert Ferdinand seinen Aufenthalt auf unbestimmte Zeit, er beginnt, sich in der Türkei einzuleben, Türkisch zu sprechen und zu arbeiten. Die Frage seiner kulturellen und persönlichen Identität – ist er Deutscher oder Türke, Individuum oder Doppelgänger? – wird dabei immer drängender.

Tekinays Roman entpuppt sich erst mit einiger Verzögerung als Migrationstext. Der westliche Akademiker, den eine existentielle Fremdheit und romantische Sehnsucht nach dem „Orient“ in die Türkei geführt hat, wird metaphorisch von der Figur eines Migranten im Prozess seiner soziokulturellen Integration überlagert. Die Bildungsreise in die Fremde wird zur Migration. Aus der romantischen Selbstsuche entwickelt sich eine migrantische Identitätskrise. Der Roman nähert sich dem Bildungsroman-Thema der Subjektformation über intertextuelle Erzählverfahren an. Er macht dabei konkrete Referenzen auf einen spezifischen Text des Gattungskanons, Novalis' im Jahr 1800 entstandenden Roman *Heinrich von Ofterdingen*. Neben anderen Prätexten der deutschen Romantik (z.B. Eichendorffs *Das Marmorbild*, ETA Hoffmanns *Der Goldne Topf*) ist es insbesondere Novalis' Roman, auf den in einer Reihe von Szenen, Themen

und Motiven (wie z.B. prophetische Träume, geheimnisvolle Buchfragmente, die Reise in den Orient) angespielt wird.¹⁶⁰ Der Novalis-Roman ist seinerseits das Produkt eines intertextuellen Arbeitsprozesses.¹⁶¹ Nach seiner anfänglichen Begeisterung für Goethes *Wilhelm Meister* schreibt Friedrich von Hardenberg 1799 mit deutlicher Enttäuschung über den Roman – „Das Romantische geht darinn zu Grunde – auch die Naturpoesie, das Wunderbare – Er handelt bloß von gewöhnlichen *menschlichen* Dingen“¹⁶² – und beschreibt seine Absicht, eine Bildungsgeschichte zu schreiben, die sich vom Goetheschen Modell dezidiert absetzt:

[I]ch habe Lust mein ganzes Leben an Einen Roman zu wenden – der allein eine ganze Bibliothek ausmachen – vielleicht Lehrjahre einer *Nation* enthalten soll. Das Wort *Lehrjahre* ist falsch – es drückt ein bestimmtes *Wohin* aus. Bey mir soll es aber nichts, als – *Übergangs Jahre* vom Unendlichen zum Endlichen bedeuten.¹⁶³

Innerhalb der Bildungsromantradition wurde Novalis' Roman schließlich als romantisches „Gegenstück“¹⁶⁴ zu Goethe kanonisiert, in dem Goethes Programm einer sozialen Integration durch den harmonischen Ausgleich persönlicher Wünsche und gesellschaftlicher Realitäten durch ein romantisches Entwicklungsmodell (d.h. Heinrichs mythische Verwandlung zum Dichter und die gleichzeitige Poetisierung der Welt) ersetzt wird. Das Beispiel von Novalis' zunächst bewundernder und schließlich kritischer Beschäftigung mit Goethe macht den intertextuellen Charakter literarischer Gattungen deutlich.¹⁶⁵ Mit

¹⁶⁰ Vgl. Fiero, Petra S.: Eichendorff and Novalis Revisited. Phantastic Elements and Intertextuality in Alev Tekinay's Works. In: *German Studies Review* 23:3 (2000). S. 415-25, hier S. 418, 420-1. Petra Fiero hat die intertextuellen Anspielungen des Romans genauer untersucht. Sie findet u.a. Referenzen auf Eichendorffs *Das Marmorbild*, Brentanos Lyrik und östliche Philosophien, insbesondere den Sufismus. Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* identifiziert sie als strukturelles Handlungsmuster des Romans.

¹⁶¹ Vgl. Jacobs/Krause, S. 105. Jacobs und Krause beschreiben Novalis' Auseinandersetzung mit dem Goethe-Roman ausführlicher: „Novalis hat den Goetheschen *Wilhelm Meister* im April und Mai des Jahres 1797 gelesen [...]. Ansätze zu einer kritischen Distanzierung von Goethes Roman zeigen sich zu diesem Zeitpunkt nicht. Vielmehr wird er in der Folge zum Orientierungspunkt für Novalis' eigene poetische Pläne. [...] Zu einer radikalen Änderung solcher [lobender] Urteile kommt es im August 1799. Novalis vermisst jetzt im *Wilhelm Meister* das poetische Element und empfindet das Buch als seinen eigenen Intentionen feindlich [...]“.

¹⁶² Novalis: *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*. Hrsg. v. Paul Kluckhohn und Richard Samuel. Band 3. Dritte Auflage. Stuttgart 1976-. S. 638. Hervorhebungen im Original.

¹⁶³ Ebd. Band 4. S. 281. Hervorhebungen im Original.

¹⁶⁴ Jacobs/Krause, S. 106.

¹⁶⁵ Vgl. Baßler: Intertextualität, S. 56. Wie Moritz Baßler ausführt, lassen sich literarische Gattungen als eine spezifische Form von Intertextualität bestimmen. Bei Broich und Pfister fallen Gattungen unter den Begriff der „Systemreferenz“ (eine allgemeine Bezeichnung für die intertextuelle Bezugnahme auf Dis-

der intertextuellen Bezugnahme auf *Heinrich von Ofterdingen* stellt Tekinays Roman jedoch nicht nur eine thematische Verbindung zur Gattung des Bildungsromans her, sondern auch zum nationalliterarischen Kanon. Die intertextuelle Beschäftigung mit kanonisierten Texten der Literaturgeschichte ist u.a. eine Erzählstrategie der postkolonialen Literatur, durch die die in den Prätexten angelegten kolonialen Bedeutungselemente aufgearbeitet bzw. aus einer postkolonialen Perspektive beleuchtet werden (Jean Rhys' *Wide Sargasso Sea* (1966) oder J.M. Coetzee's *Foe* (1986) beziehen sich jeweils auf bestimmte Prätexte des literarischen Kanons).¹⁶⁶ Doch auch in der Migrationsliteratur der 1980er und 90er Jahre, zu der sich Alev Tekinays Werke zählen lassen, findet sich bei einer Reihe von Autoren ein Bedürfnis, dominante gesellschaftliche und literarische Diskurse zu hinterfragen, wenn auch nicht in erster Linie in Form intertextueller Schreibverfahren. So setzten sich u.a. Rafik Schami und Franco Biondi mit dem Status ihrer Literatur als Minderheitenliteratur auseinander und formulierten Möglichkeiten, wie man dem Problem einer von der Mehrheit „besetzten“ Sprache und einem restriktiven Literatur-Begriff begegnen könnte. Auch im Fall der Autorin Alev Tekinay gibt es Hinweise für eine Absicht, mit ihren Texten Denkgewohnheiten zu verändern. Wie Tekinay in einem Interview mit Annette Wierschke erklärte, sieht sie ihre eigene Literatur als dezidiert didaktisch: Sie versteht sie als „Brückenliteratur“, die „deutschen Lesern das Leben ihrer türkischen Mitmenschen näherbringen soll“¹⁶⁷. Diese Absicht zur Vermittlung zwischen soziokulturellen Gruppen ist weniger kämpferisch formuliert als bei Schami und Biondi, aber deutet auch eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Denkweisen, wie kulturellen Vorurteilen, an.

kurstypen). In Genettes Terminologie findet sich dagegen der Begriff der „Architextualität“, der die Bezugnahme einzelner Texte auf verschiedene Textkategorien (wie z.B. Gattungen) beschreibt.

¹⁶⁶ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: *Three Women's Texts and a Critique of Imperialism*. In: *Critical Inquiry* 12 (1985). S. 262-80; vgl. Hofmann, S. 69-71. Ein ähnliches Interesse an der Neubewertung von Texten des literarischen Kanons gibt es in der postkolonialen Literaturwissenschaft. Hier wurden kanonische Texte unter postkolonialen Fragestellungen neu interpretiert, um z.B. auf die Auswirkungen kolonialer Machtverhältnisse auf die (Nicht-)Repräsentation persönlicher Bildungsprozesse aufmerksam zu machen (z.B. Spivaks Kritik von Charlotte Brontës *Jane Eyre*). Doch auch die interkulturelle Literaturwissenschaft im deutschsprachigen Raum ist daran interessiert, kanonische Texte der (deutschen) Literaturgeschichte aus einer kulturtheoretisch orientierten Perspektive neu zu untersuchen und so z.B. noch nicht erforschte interkulturelle Textaspekte aufzuarbeiten (vgl. z.B. die Untersuchungen zum Orient-Bild von Goethes *West-östlichen Diwan*).

¹⁶⁷ Wierschke, Annette: *Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar. Mit Interviews*. Frankfurt am Main 1996. S. 242.

Alev Tekinays ausgeprägtes Interesse an der romantischen Literatur zeigt sich sowohl in ihren literarischen Texten als auch in ihrer Arbeit als Literaturwissenschaftlerin.¹⁶⁸ Im Jahr 1979 promovierte sie mit einer komparatistischen Studie zu „Erzählmotiven in der deutschen Dichtung des Mittelalters und den Literaturen des Orients.“¹⁶⁹ Eine Reihe von literaturwissenschaftlichen Artikeln in den 1980er Jahren widmen sich der „Orient“-Rezeption in Texten von Wackenroder und Bettina von Arnim.¹⁷⁰ In Tekinays Roman *Der weinende Granatapfel* fungiert Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* als intertextueller Bezugstext für die Gestaltung einer kulturellen Selbstsuche. Wie wird der romantische Prätext im Roman verarbeitet? Welche Funktionen erfüllt die intertextuelle Erzählweise in Tekinays Roman? Mit ihrer Adaption spezifischer Motive und Themen unternimmt Tekinay auch ihre eigene Interpretation des Prätextes. Erlaubt diese Adaption eine neue Perspektive auf den romantischen Roman? Welche Bedeutungspotentiale ergeben sich durch die intertextuelle Bezugnahme für den Prätext und die in ihm erzählte Bildungsgeschichte?

Um diese Fragen zu beantworten, folgt zunächst ein Forschungsüberblick zum Roman *Heinrich von Ofterdingen*, insbesondere im Hinblick auf seine interkulturellen und intersubjektiven Textaspekte, d.h. die Begegnungsmomente mit dem kulturell Anderen und die Rolle des „Orients“. Daraufhin wende ich mich der Analyse von Tekinays Roman *Der weinende Granatapfel* zu. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den intertextuellen Handlungselementen und ihren Funktionen für die Darstellung der persönlichen Selbstfindungsprozesse der Hauptfigur.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 100-102. Tekinay wird trotz ihrer persönlichen Migrationserfahrungen aufgrund ihres biculturellen Bildungsweges oft als Autorin der Zweiten Generation bezeichnet. 1951 in Izmir geboren, besuchte sie die Deutsche Schule in Istanbul, bevor sie zum Germanistikstudium nach Deutschland kam. Neben ihrer schriftstellerischen Tätigkeit war Tekinay bis zu ihrer Pensionierung als Dozentin im Bereich DaF, Komparatistik und Türkisch an verschiedenen bayrischen Universitäten tätig.

¹⁶⁹ Vgl. Tekinay, Alev: *Materialien zum vergleichenden Studium von Erzählmotiven in der deutschen Dichtung des Mittelalters und den Literaturen des Orients*. Frankfurt am Main 1980.

¹⁷⁰ Vgl. Tekinay, Alev: Der deutsche und türkische Liebesroman im Mittelalter. In: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 131 (1981). S. 137-157; Tekinay, Alev: Der morgenländische Bestandteil im „wunderbaren morgenländischen Märchen“ Wackenroders. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 218 (1981). S. 323-329; Tekinay, Alev: Zum Orientbild Bettina von Arnims und der jüngeren Romantik. In: *Arcadia* 16 (1981). S. 47-49.

2.2. Kulturelle Alterität und Bildung in Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*

Intertextuelle Analysen basieren auf der Annahme, dass die Bedeutungspotentiale eines Textes sich nicht „intratextuell“¹⁷¹ erschöpfen, sondern Textgrenzen überschreiten. Indem der intertextuell verfasste Text „auf andere Sinnpositionen verweist und sie sich transformatorisch aneignet“¹⁷², ergeben sich hybride Konstruktionen. Bedeutung entsteht durch das In-Beziehung-Setzen der Prätexte mit dem Text und (gegebenenfalls) der Prätexte untereinander. In seiner Adaption von *Heinrich von Ofterdingen* nimmt Tekinays Roman jedoch ganz bestimmte thematische und motivische Elemente des romantischen Prätextes in den Blick. Mit der Figur des Türkeireisenden Ferdinand Tauber knüpft der Text an die Faszination der Romantiker für den „Orient“ an. Die Neuinterpretation der Orient-Reise als Auslöser persönlicher Selbstfindungsprozesse erinnert an die zentrale Bedeutung der Begegnung mit dem (kulturell) Anderen für die Subjektformation. *Heinrich von Ofterdingen* ist Teil einer literarischen Tradition westlicher Reisender, die sich in der Fremde selbst suchen. Die Bildungsreise zu unbekannten Orten und Menschen repräsentiert das explorative Element klassischer Bildung. Ortfried Schöffter beschreibt verschiedene Möglichkeiten, wie das Relationsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem wahrgenommen und bestimmt werden kann – als ursprüngliche Einheit, Gegensatz, Ergänzung oder Komplementarität.¹⁷³ Je nachdem entstehen spezifische „Ordnungskonzepte“¹⁷⁴, die interkulturellen Beziehungen Form und Struktur geben. Unter diesen vier Modi des Fremderlebens scheint vor allem der Modus des Fremden als Ergänzung des Eigenen für den Bildungsroman relevant: „Das Fremde erhält für ein dynamisches Ordnungsgefüge die Funktion eines externen Spielraums, der entwicklungsfördernde Impulse und strukturelle Lemanlässe erschließen hilft und in dem auch unvorhersehbare Entwicklungen möglich werden“¹⁷⁵. Das Eigene strebt damit weder „interne[] Eindeutigkeit“ noch die „schützende[] Abgrenzung“ nach Außen an, sondern öffnet sich für das Fremde, mit dessen Hilfe „ein selbstregulierender Wachstumsprozeß

¹⁷¹ Greber, Erika: *Intertextualität und Interpretierbarkeit des Texts. Zur frühen Prosa Boris Pasternaks*. München 1989. S. 1.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Vgl. Schöffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. In: *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Hrsg. v. Ortfried Schöffter. Opladen 1991. S. 11-42.

¹⁷⁴ Ebd., S. 14.

¹⁷⁵ Ebd., S. 22-3.

bzw. Entwicklungsverlauf¹⁷⁶ angestoßen werden soll. Schäffter verweist auf Piagets theoretische Bestimmung von Lernen als „Assimilation und Akkomodation“ und charakterisiert den Erfahrungsmodus als „Zusammenspiel von Aneignung von Fremdem mit struktureller Selbstveränderung“¹⁷⁷. Schließlich nennt er auch paradigmatische Figuren dieser interkulturellen Ordnungsstruktur – „wandernde Scholaren, Handwerksgesellen und Abenteurer und der fremdländische Lehrer“¹⁷⁸.

Wie Michael Hofmann argumentiert, ist diese Form der Auseinandersetzung mit dem Fremden jedoch nicht unproblematisch, denn sie impliziert, dass die Fremde vor allem in ihrem Nutzen für die Weiterentwicklung des Eigenen bestimmt wird. Durch die Deutung von Alterität als Ergänzung werde

[d]as Eigene [...] nicht mehr als eine statische Größe begriffen, sondern als sich entwickelnd gedacht [...]. Fremderfahrung ermöglicht Selbsterfahrung auch im Sinne eines Aufdeckens von Lücken und Fehlern. Die Fähigkeit, das für die eigene Entwicklung relevante Fremde zu entdecken, wird zu einer Grundkompetenz in der so gedeuteten interkulturellen Konstellation. Die Problematik dieses Deutungsmusters liegt darin, dass das Fremde letztendlich auf die Funktion reduziert wird, das Eigene zu bereichern und dessen Entwicklung zu fördern; das Fremde wird instrumentalisiert eben für die Entwicklung des Eigenen.¹⁷⁹

Die intersubjektiven Aspekte von Novalis' Roman wurden in der Forschung bereits genauer untersucht. Das Interesse konzentriert sich dabei vor allem auf Novalis' Orient-Bild und die im Roman thematisierten interkulturellen und interreligiösen Begegnungsmomente. Eine Reihe von Beiträgen widmet sich der Figur Zulimas, der morgenländischen Sklavin christlicher Kreuzfahrer, der Heinrich auf seiner Reise nach Augsburg im 4. Kapitel des Romans begegnet. Heinrich lauscht zunächst Zulimas Lied, das von ihrer Gefangenschaft, der schwierigen Trennung von ihrer Heimat und den Greueln der christlichen Ritter im Heiligen Land erzählt. Das anschließende Gespräch mit der Fremden bringt Heinrich den Orient und seine poetische Natur näher. Bei der Charakterisierung ihrer Landsleute verweist Zulima auf „ihre reine starke Empfänglichkeit für die

¹⁷⁶ Ebd. S. 22.

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Ebd, S. 23.

¹⁷⁹ Hofmann, S. 23.

Poesie des Lebens.“¹⁸⁰ Doch nicht nur die Menschen, auch die Natur wird im Morgenland von der Poesie bestimmt – sie erscheint „menschlicher und verständlicher“ (H, S. 248) – und selbst kulturelle Artefakte offenbaren ihre poetische Qualität durch vieldeutige geheimnisvolle Schriftzeichen: „Ihr würdet mit Verwunderung“, sagte sie, „die buntfarbigen, hellen, seltsamen Züge und Bilder auf den alten Steinplatten sehn.““ (H, S. 248). Zulima schildert die Entzifferung der hieroglyphischen Texte als einen hermeneutischen Prozess, der sich nicht um die Feststellung richtiger Interpretationen bemüht, sondern poetische Doppeldeutigkeit erlaubt. Diese spezifische Auseinandersetzung mit Texten hat auch bildende Effekte:

Man sinnt und sinnt, einzelne Bedeutungen ahnet man, und wird um so begieriger, den tiefsinnigen Zusammenhang dieser uralten Schrift zu erraten. Der unbekannte Geist derselben erregt ein ungewöhliches Nachdenken, und wenn man auch ohne den gewünschten Fund von dannen geht, so hat man doch tausend merkwürdige Entdeckungen in sich selbst gemacht, die dem Leben einen neuen Glanz und dem Gemüt eine lange, belohnende Beschäftigung geben. (H, S. 248)

James Hodkinson untersuchte in mehreren Beiträgen zur Zulima-Episode Novalis' Gestaltung kultureller Alterität. Zulima, so Hodkinson, offenbare in ihrer Schilderung offener hermeneutischer Verfahren ein tiefes Verständnis für die romantische Wissenstheorie.¹⁸¹ Er findet in ihrer Beschreibung des Orients aber auch Referenzen auf Novalis' Genie-Begriff: „The very character of her culture appears to have something of genius about it.“¹⁸² Wie Hodkinson ausführt, ist das Genie bei Novalis durch seine unendliche Wandelbarkeit charakterisiert; keine Version des Selbst ist endgültig. Bei jeder Neuerfindung des Ichs fungiert das Andere als neue mögliche Form des Selbst: „[W]hen redesigning itself, the ego or ‚Ich‘ takes as its template an image of alterity which it constructs within itself and conceives of as another potential but ‚different‘ self or ‚Du‘“¹⁸³. Diese Aufwertung des Anderen setzt Hodkinson mit Novalis' Fichte-Rezeption in Beziehung. Fichtes Dichotomie von „Ich“ und „Nicht-Ich“ wird bei Novalis durch ein neu-

¹⁸⁰ Novalis: *Gesammelte Werke*. Hrsg. v. Hans Jürgen Balmes. Frankfurt am Main 2008. S. 248. Alle folgenden Zitate erscheinen im Text mit der Abkürzung H.

¹⁸¹ Vgl. Hodkinson, James: Genius beyond Gender. Novalis, Women and the Art of Shapeshifting. In: *The Modern Language Review* 96:1 (Januar 2001). S. 103-115, hier S. 112.

¹⁸² Ebd, S. 111.

¹⁸³ Ebd, S. 107.

es Prinzip ersetzt: „Statt N[icht] I[ch] – Du“¹⁸⁴. Das „Du“ stehe nicht mehr länger in einer Subjekt-Objekt-Beziehung zum „Ich“, sondern erscheine als alternative Version des Selbst, als potentiell „Ich“: „The ‚Ich‘ does not conceive of the world merely as an object of its will, but as the image of an alternative self.“¹⁸⁵ Diese in Novalis’ theoretischen Schriften skizzierte Beziehung zwischen Ich und Du spiegelt sich nach Hodgkinson auch im Roman wider. Der poetische Diskurs werde nicht allein von Heinrich in Besitz genommen. Auch Zulima nimmt als weibliche Dichterin daran teil. Die Poesie erscheint somit in bestimmten Momenten als gleichberechtigter und intersubjektiver Diskurs.¹⁸⁶ Zulima, ein sozial und kulturell marginalisiertes Subjekt, kann durch die Poesie ihrem Heimweh Ausdruck verleihen und die Brutalität der christlichen Kreuzfahrer anklagen.¹⁸⁷ Sie ist Heinrichs Gesprächspartnerin (im Sinne eines interkulturellen Dialogs¹⁸⁸), aber nimmt durch ihre Vertrautheit mit der Poesie auch eine Lehrerrolle ein. Damit erscheint sie als Heinrichs autonomes Gegenüber, nicht als Erfindung des (männlichen) Ichs im Sinne Fichtes¹⁸⁹ oder schweigende Muse des Dichters. Zwar nimmt Hodgkinson auch kritische Aspekte in seine Analyse auf, indem er z.B. anmerkt, dass Heinrich die Frauenfiguren, denen er auf seinem Weg, im Prozess seiner persönlichen Entwicklung, begegnet, allesamt zurücklässt, dennoch stellt er schließlich fest: „[B]y the standards of the unreconstructed late-eighteenth century Novalis had begun undermining binary models of gender that reduced women to silent muses and had begun to posit a creative, expressive female subject in their place.“¹⁹⁰ Novalis’ Vorstellungen von Alterität, als valide Alternative zum Selbst, kontrastiert Hodgkinson mit dem Orient-Bild der christlichen Kreuzfahrer, die Zulima als Sklavin aus ihrer Heimat geraubt haben. Ihre negative Stereotypisierung der Muslime als „wilde[] Heiden“ (H, S. 242) entspreche einem statischen und reduzierten Verständnis des kulturell Anderen. Dagegen erscheine der Orient

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Vgl. ebd.; vgl. Hodgkinson, James: *Women and Writing in Novalis. Transformation Beyond Measure?* New York 2007. S. 51. Der poetische Diskurs bildet nach Hodgkinson „a genuinely interpersonal system of communication, in which the female poet may freely create with her own agency“.

¹⁸⁷ Vgl. Hodgkinson, James: Moving Beyond the Binary? Christian-Islamic Encounters and Gender in the Thought of Literature of German Romanticism. In: *Encounters with Islam in German Literature and Culture*. Hrsg. v. James Hodgkinson and Jeffrey Morrison. Rochester u.a. 2009. S. 108-27, hier S. 118-9.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 115-6.

¹⁸⁹ Vgl. Hodgkinson: *Genius*, S. 108.

¹⁹⁰ Hodgkinson: *Moving Beyond*, S. 119.

in Zulimas Beschreibung toleranter und pluralistischer als das Land der christlichen Kreuzfahrer, in das sie verschleppt wurde, wie sie im Gespräch mit Heinrich deutlich macht:

Wie ruhig hätten die Christen das Heilige Grab besuchen können, ohne nötig zu haben, einen fürchterlichen, unnützen Krieg anzufangen, der alles erbittert, unendliches Elend verbreitet und auf immer das Morgenland von Europa getrennt hat. [...] Unsere Fürsten ehrten andachtsvoll das Grab eures Heiligen, den auch wir für einen göttlichen Propheten halten [...]. (H, S. 249)

Elena Pnevmonidou's Beitrag bietet eine andere, weitaus kritischere Analyse des Textes an.¹⁹¹ Sie bemerkt, dass in der bisherigen Beschäftigung mit dem Roman der Orient vor allem in seiner allegorischen Funktion untersucht wurde. So werde Novalis' Orient-Bild und die Figur der Zulima vor allem im Hinblick auf die romantische Theorie und die Rolle des Femininen interpretiert: Zulima erscheint als Verkörperung der Poesie¹⁹² oder Beispiel für den weiblichen Genius¹⁹³, statt als Person mit einem konkreten Schicksal vor dem Hintergrund der Kreuzzüge betrachtet zu werden. Der Roman selbst folge einem „transzendentalen Orientalismus“, ein Begriff den Pnevmonidou von Todd Kontje übernimmt: „[W]hat matters is not so much the Orient *an sich*, but the image of the Orient in the mind of its beholder.“¹⁹⁴ Auch von den Figuren im Roman werde Zulima allegorisch interpretiert. Klingsohr deutet Heinrichs Begegnung mit Zulima als ersten Kontakt mit dem poetischen Ideal des Orients: „Das Land der Poesie, das romantische Morgenland, hat Euch mit seiner süßen Wehmut begrüßt [...]“ (H, S. 300). Wie Pnevmonidou erklärt, würden die gewaltvollen, beunruhigenden Elemente von Zulimas Geschichte durch diese allegorische Deutung verdrängt und Zulimas Rolle in Heinrichs persönlicher Bildungsgeschichte mythifiziert: „Klingsohr will suppress this disturbing physical presence in Heinrich's developmental narrative by mythifying it.“¹⁹⁵

¹⁹¹ Vgl. Pnevmonidou, Elena: Veiled Narratives. Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* as a Staging of Orientalist Discourse. In: *The German Quarterly* 84:1 (Winter 2011). S. 21-40.

¹⁹² Vgl. Mahoney, Dennis F.: The Myth of Death and Resurrection in *Heinrich von Ofterdingen*. In: *South Atlantic Review* 48:2 (1983). S. 52-66, hier S. 59.

¹⁹³ Vgl. Hodkinson: Genius.

¹⁹⁴ Kontje, Todd: *German Orientalism*. Ann Arbor 2004. S. 96.

¹⁹⁵ Pnevmonidou, S. 26.

Pneumonoidous Interpretation des Textes stützt sich (mit einigen Abstrichen) auf Edward Saids Analyse des Beitrags deutscher Romantiker, wie Novalis und Friedrich Schlegel, zum europäischen Orientalismus-Diskurs. In *Orientalism* (1978) beschreibt Said die Hoffnung der Romantiker auf eine Regeneration Europas durch Asien, im Sinne einer Rückkehr zu seinen paradiesischen Ursprüngen.¹⁹⁶ Die sozialen und politischen Fehlentwicklungen der westlichen Moderne, wie Materialismus und Partikularisierung, sollten durch die Beschäftigung mit dem Orient, im konkreten Sinne Indien, überwunden werden:

Friedrich Schlegel und Novalis, for example, urged upon their countrymen, and upon Europeans in general, a detailed study of India because, they said, it was Indian culture and religion that could defeat the materialism and mechanism (and republicanism) of Occidental culture. And from this defeat would arise a new, revitalized Europe [...].¹⁹⁷

Said entlarvt diese Versuche als Instrumentalisierung und Vereinnahmung Asiens durch den Westen: „But what mattered was not Asia so much as Asia’s *use to* modern Europe.“¹⁹⁸ Er beschreibt die Bemühungen der Romantiker, Sprachen und Kulturen des Orients kennenzulernen, mit Metaphern, die Assoziationen mit der christlichen Eroberung des heiligen Landes in den Kreuzzügen wachrufen: „Thus anyone who, like Schlegel or Franz Bopp, mastered an Oriental language was a spiritual hero, a knight-errant bringing back to Europe a sense of holy mission it had now lost.“¹⁹⁹ Damit wird die intensive Beschäftigung mit dem Osten als geistige Inbesitznahme durch den Westen charakterisiert und gleichzeitig auf die christlichen Grundlagen dieses neuen säkularen Orient-Mythos aufmerksam gemacht.²⁰⁰ Schließlich weist Said auch auf die realen Widerstände gegen eine Verschmelzung von Ost und West und die erhoffte Regeneration des Okzidents durch den Orient hin: „the Orient may not wish to regenerate Europe, [...] Europe was not about to fuse itself democratically with yellow and brown Asians.“²⁰¹

¹⁹⁶ Vgl. Said, Edward: *Orientalism*. 3. Auflage. London u.a. 2003. S. 115.

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ Vgl. ebd. Den Orient-Mythos beschreibt Said als „secular post-Enlightenment myth whose outlines are unmistakably Christian“. In der Vorstellung einer Regeneration des Westens durch den Osten erkennt Said die christlichen Motive von Tod, Auferstehung und Erlösung wieder.

²⁰¹ Ebd., S. 116.

Pnevmonidou findet Beispiele für orientalistische Verfahren der Wissensgeneration in Novalis' Roman, insbesondere im 5. Kapitel. Hier trifft Heinrich in einer unterirdischen Höhle auf den Grafen von Hohenzollern, einen ehemaligen Kreuzritter, bei dem er auch ein mysteriöses unentzifferbares Manuskript vorfindet. Das Buch, das Heinrichs eigene Geschichte zu erzählen scheint, interpretiert Pnevmonidou als Beispiel des orientalistischen Diskurses in Novalis' Roman.²⁰² Wie Heinrich erfährt, kommt das Buch zwar aus Jerusalem, aber es stammt aus dem Besitz eines Kreuzfahrers und ist in provenzalischer Sprache geschrieben. Heinrich kann das Buch nur durch die abgebildeten Illustrationen „lesen“. Zulima, so Pnevmonidou, werde als ein Thema des Textes zum Objekt des Wissens für westliche Leser, die durch die Unzugänglichkeit des Textes und die offene Interpretierbarkeit der Bilder stets neue Deutungen über sie anstellen können: „Heinrich may learn a technique of reading hieroglyphs from Zulima [...], but she becomes a hieroglyph, an infinitely re-interpretable object of knowledge to the Occidental reader.“²⁰³

Pnevmonidou nimmt aber auch die kritischen Anmerkungen der Forschung zu Saids *Orientalism* in ihre Analyse auf, wie z.B. Saids Behauptung, dass der Orientalismus-Diskurs homogen sei und auf einem strikt binären Verhältnis von Orient und Europa (im Sinne einer prinzipiellen Unterlegenheit des Ostens) basiere. Für Pnevmonidou ist das männliche westliche Subjekt in Novalis' Roman durchaus ambivalent. Die Begegnung mit dem Anderen, die bei Hodgkinson vor allem eine (kulturelle und religiöse) Stimmenvielfalt produziert, interpretiert Pnevmonidou auch als Krise der Subjektivität, ausgelöst durch die Überlegenheit orientalischer Frauen-Figuren wie Zulima (oder Ginnistan, die Verkörperung der Fantasie, im Klingsohr-Märchen): „The Oriental female characters are already what the male subject wishes to become: they are poets, narrators, magicians. Instead of serving as vehicles of fulfillment, they pose as rivals.“²⁰⁴

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass das Andere in Novalis' Roman eine zentrale Rolle im Prozess der Selbstfindung der Hauptfigur einnimmt. Die orientalische Sklavin Zulima erscheint als fremdkulturelle Lehrerfigur – sie ermöglicht

²⁰² Vgl. Pnevmonidou, S. 29.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Ebd, S. 30.

Heinrich eine erste Begegnung mit dem Orient als Land der Poesie und führt ihn in romantische Interpretationspraktiken ein. Zwar wird Zulima somit vor allem in ihrer Funktion für Heinrichs künstlerische Entwicklung, die im Zentrum der Romanhandlung steht, charakterisiert, während ihre Individualität durch die allegorische Ausgestaltung ihrer Person weiter unterminiert wird. Dennoch ist Heinrichs Verhältnis zum (kulturellen) Anderen nicht nur ichbezogen. Alterität wird als alternative Form kultureller Existenz anerkannt. Zulima nimmt Teil am poetischen Diskurs, der als weitgehend egalitärer Kommunikationsraum erscheint, und nimmt Heinrich gegenüber durch ihre überlegenen hermeneutischen und poetischen Kenntnisse eine übergeordnete Position ein. Trotz ihrer sozialen Marginalisierung und Entmündigung als Folge ihrer Gefangenschaft ist Zulima nicht ohne eine eigene Stimme.

Bei der Beschreibung des Fremden in Novalis' Roman muss auch darauf hingewiesen werden, dass Heinrich auf seiner Reise oft selbst als „fremd“ (H, S. 247, 284) beschrieben wird. Das verbindet Heinrich auch mit der Figur des Dichters, der u.a. durch eine Affinität zum Reisen charakterisiert wird. So beschreibt der Graf von Hohenzollern die Dichter als Reisende: „Es haben sich wohl zuweilen einige bei uns eingefunden: aber sie schienen Gefallen am Reisen zu finden, und so hielten sie sich meist nicht lange auf.“ (H, S. 274). Diese Ausweitungen bei der Bestimmung von Fremdheit sind ein weiteres Beispiel für die Annäherung zwischen „Ich“ und „Du“, die Novalis in seinen theoretischen Schriften vornimmt.

2.3. Intertextuelle Aspekte in Alev Tekinays Roman *Der weinende Granatapfel*

Trotz seiner Zentralität für die Handlung wird das Thema Migration in Tekinays Roman erst allmählich entfaltet. Der junge Deutsche Ferdinand Tauber, ein Hochschulabsolvent mit schriftstellerischen Ambitionen, passt auf den ersten Blick in ein prototypisches Figurenschema, das den Bildungsroman bis ins 20. Jahrhundert entscheidend geprägt hat: westlich, männlich, künstlerisch begabt. Ein enger Bezug zur literarischen Tradition zeigt sich auch in der weiteren Beschreibung der Figur, die deutliche intertex-

tuelle Züge trägt. Ferdinand wird nur durch wenige, aus romantischen Wirklichkeitsmärchen und Erzählungen bekannte Eigenschaften charakterisiert, durch die er eher als literarischer Typus denn als komplexer, lebensnaher Charakter erscheint. Erika Greber beschreibt Ferdinand als modernen Doppelgänger des fantasiebegabten, aber weltfremden Studenten Anselmus in E.T.A. Hoffmanns *Der Goldne Topf* (1814/19).²⁰⁵ Die beiden eint u.a. eine rege Fantasie und ein problematisches Verhältnis zur Arbeitswelt.

Ohne beruflichen Ehrgeiz oder Interesse an gesellschaftlichem Aufstieg macht sich Ferdinand nach dem Abschluss seines Studiums auf die Arbeitssuche. Doch der Berufseinstieg gestaltet sich schwierig. Ferdinands Bildungshintergrund und seine tatsächlichen Beschäftigungsmöglichkeiten stehen zunächst in einem eklatanten Missverhältnis. Zum Entsetzen seines ambitionierten Mitbewohners Rudi arbeitet er in einer Autowerkstatt: „Du bist nicht irgend jemand“, brüllte Rudi, „du bist promovierter Orientalist, Ferdi, und du willst Autos waschen.“²⁰⁶ Während die Universität metaphorisch als märchenhafte, weltferne „Burg“, die nur „Eingeweihte[n]“ (G, S. 10) Zutritt gewährt, beschrieben wird, droht Ferdinand mit dem Eintritt in die Arbeitswelt eine Emüchterung. Ferdinands problematisches Verhältnis zur Wirklichkeit wird auch durch seine romantische Neigung zu träumen angezeigt. Als „Meister im Träumen“ lebt er „[e]igentlich [...] ja eher in der Traumwelt als in der wirklichen“ (G, S. 7). In diesem Zusammenhang findet sich eine erste intertextuelle Referenz auf den Roman *Heinrich von Ofterdingen*. Ähnlich wie Novalis' Roman beginnt Tekinays Text mit Ferdinands Erwachen aus einem Traum, an den er sich nur halb erinnert. Dieser Bezug zum romantischen Prätext kontrastiert mit der beiläufigen Erwähnung moderner Technologien. Ferdinand wünscht sich, er könnte den Traum „im Zeitlupentempo“ wie einen „Film zurückspulen“ (G, S. 8-9). Ferdinands rege Fantasie und romantische Weltsicht zeigen sich außerdem in seinen bildhaften fantastischen Beschreibungen. Abends auf dem Nachhauseweg staunt er über die aufziehenden Wolken, die ihm „bald wie riesige Gebirge mit schwindelnden Abgründen und schrecklichen Zacken, bald wie Ungeheuer mit langen Flügeln“ (G, S. 15) erscheinen. Kontrastiert werden Ferdinand und seine romantische Verträumtheit mit

²⁰⁵ Vgl. Greber, Erika: Öst-westliche Spiegelungen. Der Doppelgänger als kulturkritische Metapher. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift* 66 (1992). S. 539-94, hier S. 587.

²⁰⁶ Tekinay, Alev: *Der weinende Granatapfel*. Frankfurt am Main 1990. S. 17. Alle weiteren Zitate erscheinen im Text mit der Abkürzung G.

seinen beiden Freunden, dem zielstrebigen Jurastudenten Rudi und dem erfolgreichen türkischen Limonadenfabrikanten Murat. Besonders Rudi, der Ferdinand zu einer Universitätskarriere bewegen will, erscheint als prosaisch denkende, vernunftorientierte Gegenfigur.

Die intertextuellen Bezüge in der Figurenkonzeption werden schließlich auch um einen selbstreflexiven Aspekt erweitert, denn Ferdinand, der Germanistik als Nebenfach studiert hat, erinnert nicht nur an den Typus des romantischen Träumers, sondern ist auch ein Leser romantischer Texte. Seine eigenen Gedichte blieben bisher jedoch unveröffentlicht; auch hier lassen sich Ferdinands Interessen nicht mit finanziellem Erfolg oder gesellschaftlicher Anerkennung verbinden: „Er hatte inzwischen so viele Gedichte, daß er einen Lyrikband veröffentlichen könnte. Die Verlage aber, denen er sein Manuskript zur Probe übersandte, antworteten: Wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen, usw.“ (G, S. 14).

Ferdinands Verträumtheit und Anpassungsschwierigkeiten an die Herausforderungen der Arbeitswelt machen ihn zu einem Außenseiter; er fühlt sich fremd. Diese Fremdheit wird schon zu Anfang mit soziokultureller Fremdheit parallelisiert. In der U-Bahn beobachtet Ferdinand eine türkische Migrantin und lässt die junge Frau in seiner Fantasie eine Zeile aus Zulimas Lied im 4. Kapitel von Novalis' Roman zitieren: „Heim? / Kann ich noch Rückkehr wännen?“ (G, S. 14).²⁰⁷ Mit der intertextuellen Bezugnahme auf die Zulima-Episode wird das marginalisierte fremde Subjekt in Tekinays Roman neu gedeutet – aus der morgenländischen Sklavin wird eine türkische Gastarbeiterin. Anders als Zulima spricht die junge Frau in der U-Bahn jedoch nicht selbst, stattdessen macht sich Ferdinand zu ihrem stellvertretenden Sprecher. Dies geschieht mit einem Hinweis auf ihre soziale Marginalisierung, das Fehlen einer eigenen „Stimme“, d.h. Mitsprachemöglichkeit, im politischen und gesellschaftlichen Diskurs: „Ferdinand liebte es, Menschen in seiner Phantasie sprechen und sie etwas sagen zu lassen, was sie gerne gesagt hätten, wenn sie es nur könnten.“ (G, S. 14). Seine Empathie mit der Frau

²⁰⁷ Der Satz stammt aus der ersten Strophe von Zulimas Lied: „Bricht das matte Herz noch immer/ Unter fremdem Himmel nicht?/ Kommt der Hoffnung bleicher Schimmer/ Immer mir noch zu Gesicht?/ Kann ich wohl noch Rückkehr wännen?/ Stromweis stürzen meine Tränen,/ Bis mein Herz in Kummer bricht.“ (H, S. 245).

in der U-Bahn beruht auf einer angenommenen Ähnlichkeit. Für Ferdinand verbindet sie ein Gefühl der Fremdheit: Er „sympathisierte mit diesen Menschen, die in der Fremde lebten, in der Fremde leben mußten, weil er ähnliche Gefühle wie sie hatte“ (G, S. 14). Die Verbalisierung der (letztendlich nur hypothetischen) Gefühle der Fremden erfolgt also über den Umweg der romantischen Literatur.

Mit der Auswahl bestimmter Textaspekte produziert Tekinays Roman eine eigene Interpretation des Prätextes. Denn während Prätexte die Rezeptionspotentiale eines Textes erweitern, können durch den intertextuellen Gebrauch eines literarischen Werkes als Prätext auch für den Prätext neue Rezeptionsperspektiven entstehen. Erika Greber beschreibt dieses Phänomen als „semantische[] Affizierung des Prätextes durch den Posttext“²⁰⁸, einen Fall rückwirkender Intertextualität. Der intertextuelle Bezug auf die Zulima-Episode liefert einen indirekten Kommentar zur prekären ökonomisch-politischen Situation von GastarbeiterInnen in der Bundesrepublik. Gleichzeitig macht er jedoch auch auf die Präsenz fremdkultureller Figuren und interkultureller Begegnungsmomente in Novalis' Roman – und der Bildungsromantradition – aufmerksam.

Eine Einladung nach Istanbul zur Hochzeit des türkischen Unternehmers Murat weckt in Ferdinand schließlich eine unwiderstehliche Sehnsucht nach dem „Orient“ und er bricht überstürzt in die Türkei auf. Die Reise nimmt schon bald märchenhafte Züge an, als Ferdinand auf seinen Streifzügen durch die Stadt scheinbar zufällig ein unvollständiges Exemplar des epischen Gedichts „Der weinende Granatapfel“ in die Hände fällt. Sein Verfasser ist der türkische Volkssänger und Derwisch Ferdi T.. In einer weiteren intertextuellen Referenz auf *Heinrich von Ofterdingen* (und das geheimnisvolle provenzalische Manuskript) erzählt das Gedicht des türkischen Dichters Ferdinands eigene Geschichte.²⁰⁹ Die intertextuelle Komplexität wird dadurch weiter verstärkt, dass sowohl Titel als auch Inhalt des Gedichts auch auf das türkische Volksmärchen vom wei-

²⁰⁸ Vgl. Greber: *Intertextualität*, S. 14.

²⁰⁹ Vgl. Jacobs/Krause, S. 102-116. Jacobs und Krause beschreiben das zyklische Entwicklungsmodell von Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*. Heinrichs Verwandlung zum Dichter ist von einer nicht-chronologischen Progression gekennzeichnet, indem einzelne Episoden die Geschichte als ganze wiederholen. Auch in Tekinays Roman gibt es solche Elemente, wie z.B. Ferdinands Traum am Romananfang und das unvollständige Gedicht des Doppelgängers. Sie verleihen dem Text eine selbstreflexive Qualität und unterminieren den linearen Fortschritt der Handlung. Ferdinands Entwicklung nimmt damit märchenhaft-fantastische Züge an.

nenden Granatapfel anspielen.²¹⁰ Der Zufallsfund in Istanbul löst in Ferdinand eine Identitätskrise aus: Ist Ferdinand selbst die Erfindung eines fremden Autors? Wer ist der geheimnisvolle Verfasser des Gedichts, mit dem Ferdinand nicht nur der gleiche Vorname sondern auch eine frappierende physische Ähnlichkeit verbindet? Entschlossen, das Rätsel seiner eigenen Existenz zu lösen, folgt Ferdinand der Spur seines Doppelgängers kreuz und quer durch die Türkei. Die Reise wird also im wörtlichen Sinne zu einer Suche nach sich selbst.

Auf der Reise macht Ferdinand typische Bildungserfahrungen. Er kommt in Kontakt mit Menschen verschiedener Regionen und sozialer Schichten, durch die der Roman auch auf die kulturelle Vielfalt und gesellschaftliche Komplexität der Türkei aufmerksam macht, erprobt sich in unterschiedlichen sozialen und beruflichen Rollen, findet erste Anerkennung für seine eigenen Gedichte und verliebt sich in die Türkin Nilgün. Zu diesen persönlichen Explorationsprozessen gehört jedoch auch die Frage der kulturellen Identität der Hauptfigur. Mit Ferdinands Türkeireise nimmt eine märchenhafte Verwandlung ihren Anfang. Schon kurz nach seiner Ankunft beginnt Ferdinand, nur noch Türkisch zu sprechen, und er nimmt eine türkische Version seines Namens an („Ferdi“). Mit Bart ist er äußerlich von den Einheimischen nicht mehr zu unterscheiden und dank seiner erstaunlichen Sprachkenntnisse beginnt man ihn schon bald für einen Türken zu halten. Das Migrationsthema, das in der U-Bahn-Episode erstmals auftaucht, wird somit erneut aufgegriffen und weiter ausgebaut: Die unterschiedlichen Beschäftigungen, denen Ferdinand in der Türkei nachgeht, sind alle eng mit den Themen Integration und interkulturelle Verständigung verbunden. Er arbeitet als Übersetzer für eine deutsch-türkische Zeitschrift, als Dolmetscher in einem Forschungsprojekt zum Thema Integration, als Lehrer und Integrationshelfer in einer Schule.

Ferdinands wundersame Verwandlung in ein türkisches *alter ego* evoziert die Idee durchlässiger kultureller Grenzen, die traditionelle Vorstellungen von Kulturen als in sich geschlossene, intakte Sphären unterminiert. Die spezifische Gestaltung von Ferdi-

²¹⁰ Vgl. Eberhard, Wolfram und Pertev Naili Boratav: *Typen türkischer Volksmärchen*. Wiesbaden 1953. S. 111-112; vgl. *How Keloglan Married the Padisah's Daughter*. Uysal-Walker Archive of Turkish Oral Narrative. Special Collections Library at Texas Tech University. Lubbock, Texas. <aton.ttu.edu/narratives/wmVol_41-1196_How_Keloglan_Married_The_Padisahs_Daughter.pdf> (20.4. 2018).

nands soziokultureller Integration in die türkische Gesellschaft – als mühelose Assimilation, in der Fremdheit völlig aufgelöst wird – hat jedoch weitere Implikationen. So kann die märchenhafte Qualität seiner Verwandlung als kritischer Verweis auf übertriebene Integrationserwartungen vonseiten der Politik oder Gesellschaft gelesen werden. Ferdinands unwirklich rasche und radikale Anpassung ist eine nicht unproblematische gesellschaftliche Utopie, die reibungslos abzulaufen scheint, aber durch die kulturelle Vielfalt verloren geht.

Durch die überraschende Addition einer kulturellen Identitätskrise wird der westliche Akademiker metaphorisch mit der Figur eines Migranten im Prozess seiner soziokulturellen Integration überlagert. Aus dem deutschen Orientreisenden Ferdinand wird der Migrant „Ferdi“ und die romantische Bildungsreise in den „Orient“ wird zur Migrationsgeschichte. So wie Ferdinand (durch intertextuelle Referenzen als romantische Figur gekennzeichnet) in der U-Bahn als stellvertretender Sprecher einer jungen Migrantin auftritt, nimmt sich Tekinay mit ihrem neoromantischen Roman dem Thema der Migration an. Im Kontext der konkreten historischen Situation der 1990er Jahre und ihrer gesellschaftlichen Themen (Arbeitsmigration, Integration, Ost-West-Konflikt) werden romantische Motive und Themen, wie Fremdheit und Sehnsucht, semantisch verschoben und somit Bedeutungspotentiale aus den Prätexten ausgebaut bzw. fortgeschrieben. Schon zu Beginn des Romans identifiziert sich Ferdinand mit dem Heimweh der Migrantin in der U-Bahn. Fremdheit wird schließlich zu einem bestimmenden Thema des Romans, immer jedoch im Kontext von Migrationen: Ferdinands Reise ist voller Begegnungen mit Menschen, die von Heimweh geplagt werden oder sich fremd fühlen – ein anatolischer Bauer, der in der türkischen Großstadt Arbeit gefunden hat, oder die Kinder ehemaliger Gastarbeiter in Deutschland, die sich nach der Rückkehr der Familien in die Türkei an ihr neues Leben gewöhnen müssen. Der Zustand der existentiellen Entfremdung des romantischen Menschen in der prosaischen Realität und die romantische Sehnsucht nach verlorener Einheit werden als soziokulturelle Entfremdung und Sehnsucht nach Überwindung kultureller Differenz neu interpretiert.

Durch seine thematische Beschäftigung mit den Themen Migration, soziokultureller Fremdheit und Identität lässt sich Tekinays Roman als Migrationsliteratur²¹¹ beschreiben. Was zur Migrationsliteratur gezählt werden kann, ist in der Forschung nicht einheitlich definiert. Während z.B. Søren Frank²¹² eine rein formal-thematische Definition vorschlägt, werden in anderen Beschreibungen biografische Aspekte der AutorInnen bei der Bestimmung des Begriffs miteinbezogen. Mansour Bavar ordnet die deutschsprachige Migrationsliteratur in einen spezifischen historischen Kontext ein, die Phase der Arbeitsmigration nach Deutschland im Rahmen der Anwerbeverträge. Zur Migrationsliteratur gehörten damit jene Texte, „die nach 1960 entstanden sind, [...] das Thema Migration in Deutschland zum Inhalt haben [und] deren AutorInnen nicht-deutscher Herkunft sind“²¹³. Thematisch werde in der Migrationsliteratur das Erlebnis der Migration mit seinen unmittelbaren disruptiven Auswirkungen auf kulturelle, sprachliche, persönliche Selbstentwürfe bearbeitet: Sie schildere nicht nur die „Begegnung [...] verschiedene[r] Kulturen“²¹⁴, sondern auch die komplexe Beziehung von MigrantInnen zu „Heimat“ und „Fremde“²¹⁵ und ihre Auseinandersetzung mit zwei- und mehrsprachigen Sprachsituationen²¹⁶. Dagegen schlägt Frank vor, die Autorenbiografie zugunsten formaler und thematischer Textaspekte zu vernachlässigen: „[M]igrant literature is more about the connection between theme and form than about authorial biography.“²¹⁷ Er argumentiert deshalb für eine Unterscheidung zwischen Migrationsliteratur, in der Migration zum Thema von Texten wird und ihre formale Gestaltung beeinflusst, und Migrantenliteratur, für die die persönliche Migrationserfahrung der AutorInnen ausschlaggebend ist. Diese nicht-essentialistische Definition von Migrationsliteratur hat einige Vorteile: sie ist stärker an der Verfasstheit von Texten interessiert und vermeidet unklare Grenzfälle, wie

²¹¹ Vgl. Bavar, Mansour A.: *Aspekte der deutschsprachigen Migrationsliteratur. Die Darstellung des Einheimischen bei Alev Tekinay und Rafik Schami*. München 2004. S. 21. Zur Bezeichnung dieser „vietnamigen“ Literatur wurden in der Vergangenheit eine Reihe konkurrierender Begriffe vorgeschlagen: Gastarbeiterliteratur (in vielen Fällen der beruflichen Situation von MigrationsautorInnen nicht angemessen und mit der Etablierung ihrer literarischen Produktion faktisch obsolet geworden), Ausländerliteratur, ImmigrantInnenliteratur, EmigrantInnenliteratur und schließlich Migrationsliteratur.

²¹² Vgl. Frank, Søren: Four Theses on Migration and Literature. In: *Migration & Literature in Contemporary Europe*. Hrsg. v. Mirjam Gebauer und Pia Schwarz Lausten. München 2010. S. 39-57.

²¹³ Bavar, S. 23.

²¹⁴ Ebd., S. 21.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 22.

²¹⁷ Frank, S. 41.

z.B. wenn das Thema Migration in Texten von MigrantInnen nicht direkt bearbeitet wird.²¹⁸

Ferdinands Erlebnisse sind nicht ohne Konflikte; auch negative Aspekte von Migration werden auf seiner Reise thematisiert. Die bürokratischen Hürden bei der Arbeitssuche werden metaphorisch als märchenhaftes Abenteuer geschildert, auf dem Ferdinands Freundin Nilgün ihm zur Seite steht:

Ferdinand dachte, wie verwundet die Gastarbeiterin in der U-Bahn und ihre Landsleute gewesen sein mußten in diesem ewigen Kampf um einen Stempel. Sie hatten gewiß keine gute Fee, dachte Ferdinand. Die gute Fee, die sich Nilgün nannte, die gleichzeitig barfuß über Blumenbeete schweben und Formulare in einem grauenhaften Gebäude ausfüllen konnte. Sie brauchte nur ihren Zauberstab zu bewegen. (G, S. 80)

Während diese Probleme leicht zu überwinden sind, wird die Beziehung zu Nilgün durch Ferdinands soziokulturelle Situation schwer belastet. Zwar scheint Ferdinands Fähigkeit und Bereitschaft zur (physischen, sprachlichen, kulturellen) Assimilation perfekt, aber seine kulturelle Herkunft wird schließlich zu einem unüberwindbaren Hindernis. Durch Nilgüns eigene Vorbehalte und die Ablehnung ihrer Familie beharrt sie schließlich auf einer Trennung: „Du bist nicht hier zuhause. [...] Wir gehören zwei verschiedenen Welten an.“ (G, S. 84). Ferdinands Integration wird also letztendlich vor allem durch soziale Widerstände behindert. Auch diese Episode kann sozialkritisch gedeutet werden: Selbst die Integration eines völlig assimilationsbereiten Migranten kann an kulturellen Vorurteilen scheitern.

Indem der Text Ferdinands Migrationserlebnisse in der Türkei und nicht in Deutschland stattfinden lässt, werden dem Leser solche sozialkritischen Aspekte mit einer gewissen Indirektheit präsentiert. Erika Greber bringt dieses Verfahren mit der Gattung der „Lettres persanes“ und ihrer pädagogisch-aufklärerischen Absicht in Verbindung.²¹⁹ Auch dort findet ein Perspektivenwechsel statt, indem der Leser durch die Augen eines fremden Reisenden auf die eigene Kultur blickt. In Tekinays Roman ist die

²¹⁸ Vgl. Bavar, S. 22. Zu den Texten von MigrantInnen, in denen Migration nicht (direkt) zum Thema wird – wie z.B. Texte von Tschinag Galsan oder Yoko Tawada – erklärt Bavar, dass sie „notgedrungen zu Migrationsliteratur gezählt werden“ müssten, auch wenn sie sich nicht „durch vorgegebene Themen eingrenzen“ ließen.

²¹⁹ Vgl. Greber: Spiegelungen, besonders S. 564.

Blickrichtung jedoch umgekehrt: im Fremden wird dem Leser das Eigene in leicht veränderter Gestalt gezeigt. Gesellschaftliche Reizthemen wie Diskriminierung oder sozio-kulturelle Integration werden durch die Verlegung der Handlung in die Türkei auf neutralem Gebiet behandelt. Das unterstützt eine emotional unbelastete Auseinandersetzung mit diesen Themen. Indem der Roman die Geschichte eines Deutschen erzählt, der in der Fremde selbst zum Migranten wird, wird der Leser zu einer empathischen Leseweise ermuntert. Dass sich Ferdinand erst allmählich und durch märchenhafte Umstände in eine kulturell ambivalente Figur (den Migranten „Ferdī“) verwandelt, kann dabei auch eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit seinem türkischen *alter ego* anregen.

Das Treffen mit dem Doppelgänger verspricht eine Lösung für Ferdinands Identitätsspaltung. Der Doppelgänger entpuppt sich als doppeldeutiges Motiv – es wird vom Roman nicht nur als Zeichen der Spaltung interpretiert, sondern auch als Symbol der prinzipiellen Gleichheit.²²⁰ Greber beschreibt die semantische Spannung des Motivs als paradoxe Beziehung zwischen dem Selbst und dem Fremden: „Ist die Figur des Fremden Metapher der Distanz, so wird die Figur des doppelgängerischen Fremden zur Meta-Metapher der Nähe und Distanz, von Selbstfremdheit/Fremdselbstheit.“²²¹ Betrachtet man dieses Zitat vor dem Hintergrund von Novalis’ theoretischen Ausführungen zum Thema Alterität, lässt sich feststellen, dass das Motiv des doppelgängerischen Fremden auch seinen Vorstellung des Anderen als alternativem Selbst zu entsprechen scheint. Mit dem Doppelgänger macht Tekinays Roman auf Ähnlichkeiten zwischen Figuren unterschiedlicher kultureller Herkunft aufmerksam. Der Roman scheint besonders interessiert daran, solche Ähnlichkeiten zu konstruieren und herauszustellen, beginnend mit Ferdinands Identifikation mit der jungen Migrantin in der U-Bahn. Auch Verwechslungen sind ein wiederkehrendes Thema im Roman; Ferdinand wird in der Türkei mehrmals für einen Einheimischen gehalten. Der Doppelgänger ist ein einflussreiches Motiv der romantischen Literatur, das sich u.a. in Erzählungen von Eichendorff (*Das Marmorbild*) und E.T.A. Hoffmann (*Der Sandmann*) wiederfindet. Elena Pnevmonidou weist auch auf die Existenz transkultureller Doppelgängerfiguren in Novalis’ Roman hin. In Lud-

²²⁰ Wierschke, S. 243. Tekinay selbst erklärt in ihrem Interview mit Annette Wierschke, dass der Doppelgänger „das Symbol der Identitätskrise [...] und gleichzeitig das Symbol der Selbstfindung“ sei.

²²¹ Greber: Spiegelungen, S. 564.

wig Tiecks Bericht über den unvollständigen, zweiten Teil des Romans („Die Erfüllung“) wird ein Wiedersehen mit Heinrichs Geliebter Mathilde, „die zugleich die Morgenländerin und Cyane“ (H, S. 500) ist, skizziert. Cyane, die Tochter des Grafen von Hohenzollern, ist Zulimas Gegenfigur. Wie Zulima hat sie ihre Heimat verlassen, aber unter weniger gewalttätigen Umständen: „sie ist aus dem Morgenlande gekommen, zwar früh, aber doch kann sie sich ihrer Heimat erinnern“ (H, S. 492). Pnevmonidou beschreibt die hybride Verbindung der drei Frauen-Figuren im Hinblick auf die konträr entgegengesetzten Positionen von Cyane und Zulima im historischen Kontext der Kreuzzüge (Cyane ist die Tochter eines Kreuzritters, Zulima eine verschleppte Sklavin) als „uncanny“²²² – unheimlich. Versteht man das Unheimliche als das gleichzeitig Fremde und Vertraute (im Sinne Freuds), dann kann auch der Doppelgänger in Tekinays Roman als unheimlich bezeichnet werden. Die Vorstellung einer prinzipiellen Gleichheit von Figuren unterschiedlicher kultureller Herkunft, wie sie in dem Motiv des Doppelgängers angedeutet wird, kann jedenfalls kognitive und affektive Irritationen auslösen.

Ferdinands mysteriöser Doppelgänger ist eine dezidiert transkulturelle Figur. Seine Existenz basiert auf einer Reihe zeitlicher und räumlich-kultureller Entgrenzungen: Als umherziehender Volkssänger in der Tradition mittelalterlicher Troubadoure oder Minnesänger stellt er aus westlicher Perspektive einen Anachronismus dar. Er ist ein Anhänger des Sufismus, aber wird gleichzeitig auch als Dichter im romantischen Sinne beschrieben. Für Ferdinand hat seine Stimme eine wundersame, heilende Wirkung. Als am Ende seiner Reise eine Lesung des Dichters im Radio übertragen wird, hat Ferdinand das Gefühl, sie verbinde „Mensch und Natur, Vergangenheit und Gegenwart, [...] Ost und West“ (G, S. 146). In der Gestaltung des Doppelgänger-Motivs werden somit unterschiedliche literarische und philosophische Traditionslinien überlappt. Aus romantischer Perspektive ist der Doppelgänger die mythische Verschmelzung von Orient und Okzident und verspricht eine Lösung für die Gefühle der Fremdheit und Spaltung, die Ferdi-

²²² Pnevmonidou, S. 31. Pnevmonidou assoziiert die Verschmelzung der drei Frauen-Figuren mit dem von Homi Bhabha beschriebenen kolonialen Diskurs und seinem „fetischistischen“ Darstellungsmodus. Wie der koloniale Diskurs sei die hybride Frauen-Figur von einer charakteristischen Spannung zwischen Faszination und Aggression gekennzeichnet: „[A] fetishistic mode of representation is at play in the trinity-girl Mathilde, who embodies the desire for (Zulima) and the aggression towards (Cyane) the Orient.“

nand und andere Figuren im Roman erleben. Gleichzeitig lässt sich die Idee der Einheit durch die Assoziation des Doppelgängers mit dem Sufismus jedoch auch als mystisches Konzept im Sinne einer *unio mystica* interpretieren.²²³ Um diese kulturübergreifenden Ähnlichkeiten zu betonen, werden romantische und mystische, westliche und östliche Motive im Roman kombiniert: Blaue Blumen findet sich auf den Fliesen eines muslimischen Mausoleums wieder (vgl. *G*, S. 95), der Tanz der Derwische in Konya wiederholt sich im Tanz der internationalen Studentengruppe in einer Istanbul Jugendherberge.

Einen ähnlichen Effekt erzeugt Tekinays Roman durch das Vermischen seiner vielfältigen literarischen Quellen im Text. Neben der intertextuellen Bezüge auf Novalis' Roman nimmt Tekinay auch Motive des türkischen Märchens vom weinenden Granatapfel und anderer romantischer Erzählungen, wie Eichendorffs *Das Marmorbild*²²⁴, auf. Das türkische Märchen über eine magische Freierprobe (um die Hand der Geliebten zu gewinnen, muss der Held des Märchens unmögliche Aufgaben lösen und wunderbare Gegenstände, wie einen weinenden Granatapfel, herbeischaffen) fungiert in Tekinays Roman vor allem als märchenhafte Metapher für Ferdinands tragische Liebesbeziehung mit Nilgün. Mit der Integration von Märchenelementen imitiert der Roman die intertextuelle Komplexität romantischer Texte und spielt auf die transkulturelle Märchenrezeption der Romantiker an. Ein selbstreflexiver Hinweis auf das intertextuelle Konstruktionsprinzip des Romans ist das fragmentarische Manuskript des Doppelgängers, auf das Ferdinand gegen Ende seiner Reise stößt. Auf losen Blättern finden sich Zitate romantischer Gedichte und mystischer Weisheiten über Alchemie, das Ureins oder den Seelenvogel. Erst in Ferdinands Lektüre werden die Fragmente zu einem Text. Ihr fragmentarischer Charakter macht dabei die eindeutige Zuordnung der Textteile zu einem bestimmten Text und die Bestimmung ihrer kulturellen Ursprünge schwierig. Während in Ferdinands Lektüre Textgrenzen auflöst werden, weist das Problem der Zuordnung auf die

²²³ Vgl. Fiero, S. 422. Auch Fiero stellt fest: „[Tekinay's] intertextual allusions to German Romanticism and oriental mysticism stress the affinity between literary and philosophical trends coming from the Occident and Orient.“

²²⁴ Vgl. ebd., S. 420-1. Die thematischen und stilistischen Ähnlichkeiten zwischen Eichendorffs *Das Marmorbild* und Tekinays Roman hat Fiero herausgearbeitet.

Migration literarischer Motive und die transkulturelle Verflochtenheit literarischer Traditionslinien hin.²²⁵

Obwohl die intertextuelle Erzählweise des Romans also transkulturelle Verbindungen produziert und herausstellt, spielt Transkulturalität bei der Gestaltung der persönlichen Selbstfindungsprozesse der Hauptfigur keine entscheidende Rolle. Das erhoffte Zusammentreffen mit dem Doppelgänger verspricht zwar eine harmonische Lösung für Ferdinands Identitätskrise, aber der Doppelgänger gehört selbst zum Bereich des Märchenhaften. Durch seinen fantastischen Charakter wird auch die Versöhnung von Ferdinands gespaltenen kultureller Identität ins Reich des Märchens verlegt. Enttäuscht von der langen, erfolglosen Suche gibt Ferdinand seine neue, türkische Identität wieder auf: „Ich kann niemand anderer sein als der Deutsche, der promovierte Orientalist Ferdinand Tauber.“ (G, S. 75). Das Ende seiner märchenhaften Verwandlung findet gerade im westlich geprägten Ankara statt, in dem der Einfluss märchenhafter Handlungselemente, wie die Transkulturalität des Doppelgängers, eingeschränkt scheint.

Ferdinand ist wieder auf sein altes Selbstbild zurückgeworfen. Das Spektrum möglicher Identitätskonstruktionen der Figur zerfällt in zwei alternative Möglichkeiten: Ferdinand, der Deutsche, und „Ferd“, der Türke. Ferdinand bleibt zwischen diesen beiden Optionen gespalten und es scheint unmöglich, diese Spaltung mit einem neuen positiven Selbstentwurf zu überwinden. Im Text gibt es damit nur reine oder gespaltene Identitäten; die Möglichkeit realer Selbstentwürfe, in denen verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten affirmativ in Beziehung gesetzt werden, wird in Tekinays Roman ausgeklammert. Einen ähnlichen Fall problematischer Identitätsspaltung präsentiert der Text in einem noch direkteren Migrationsbezug, am Beispiel der Kinder ehemaliger Gastarbeiter, die Ferdinand in einem deutschen Internat in der Türkei unterrichtet. Das Internat ist eine märchenhafte Zuflucht, die mit den gleichen Metaphern wie Ferdinands Universität als sichere, doch sozial isolierte „Burg“ (G, S. 122) beschrieben wird. Als realistischen Gegenentwurf der illusorischen Existenz in der Schule präsentiert der Text nur die Anpassung an die türkische Gesellschaft. Ferdinand rät seinen Schülern schließlich, sich wie-

²²⁵ Vgl. Fiero, S. 421. Fiero deutet die Passage als ein weiteres Beispiel für Tekinays Interesse, transkulturelle Ähnlichkeiten herauszustellen: „Again, Tekinay, without revealing the Romantic source of her intertextual allusions, has attempted to connect Western and Eastern philosophical and literary traditions.“

der „ein[zu]fügen“ (G, S. 137). Es gibt auch hier nur die Alternative zwischen zwei distinktiven kulturellen Identitäten, die beide problematisch erscheinen.

Ferdinands Bildungserfahrungen bewirken also letztendlich auch eine Desillusionierung. Seine Erlebnisse führen ihn aus seiner zurückgezogenen akademischen Existenz zu einer allmählichen Integration in die Realität. Ferdinand gibt märchenhaft markierte Selbstentwürfe auf und wendet sich schließlich einem als realistisch präsentierten Identitätsmodell zu. Die Darstellung gespaltener Identitätsentwürfe wurde in der Forschungsliteratur zu Tekinays Texten bereits untersucht. Wie Wierschke ausführt, beschreibt die Autorin in vielen ihrer Gedichte („Dazwischen“, „Grenzgängerin oder Der Schmerz-Baum“) und Kurzgeschichten (z.B. „Zum fremden Strand“, „Langer Urlaub“, „Metin und Martin“) den Alltag von Migranten in einem kulturellen „Dazwischen“, als „Oszillieren zwischen [...] Ländern, Kultur- und Lebensformen, das eine an sich eigenständige Lebensweise bildet.“²²⁶ Die dabei implizierte „Unausweichlichkeit einer Identitätskrise“²²⁷ beschreibt Wierschke als Klischee der Migrationsliteratur. Ihr kritischer Kommentar aus dem Jahr 1996 kommt jedoch zu einer Zeit, in der die metaphorische Beschreibung von Migration als Leben zwischen zwei „Welten“ in der Migrations- und Diasporaliteratur bereits an Bedeutung verloren hat. Wie Jim Jordan in einem Beitrag zur Bedeutung und Geschichte des Zwei-Welten-Paradigmas feststellt, tritt die Metapher zuerst in Texten von MigrationsautorInnen der 1980er Jahren auf (z.B. bei Alev Tekinay und Zafer Şenocak) und spiegelt die rigiden, essentialistischen Kulturvorstellungen der Multikulturalismus-Debatte dieser Zeit wider.²²⁸ Als in der Mitte der 1990er Jahre durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Homi Bhabhas Konzept kultureller Hybridität multikulturalistische Kultur- und Gesellschaftsmodelle zunehmend in den Hintergrund rückten, verlor auch das Zwei-Welten-Paradigma in der literarischen Produktion von MigrationsautorInnen an Relevanz. Am Beispiel *Zafer Şenocaks* verweist Jordan auf die diversifizierte Auseinandersetzung mit kultureller Identität in der Literatur dieser Zeit (z.B. die Darstellung fragmentierter Identitäten in *Der Mann im Unterhemd* (1995)

²²⁶ Ebd, S. 129.

²²⁷ Ebd, S. 128.

²²⁸ Vgl. Jordan, Jim: More than a Metaphor. The Passing of the Two Worlds Paradigm in German-language Diasporic Literature. In: *German Life and Letters* 59:4 (October 2006). S. 488-499, hier S. 493.

oder kultureller Mehrfachzugehörigkeiten in *Gefährliche Verwandtschaft* (1998)).²²⁹ Allerdings überdauerte die Zwei-Welten-Metapher diesen Paradigmenwechsel in anderen Bereichen des Literaturbetriebs, insbesondere in der Literaturrezeption. Durch die anhaltende und teilweise undifferenzierte Verwendung der Metapher in diesem Bereich wurde aus einer zeitaktuellen Selbstbeschreibung von MigrationsautorInnen allmählich ein redundantes Klischee.²³⁰ Während das Zwei-Welten-Paradigma also die Erfahrungen und gesellschaftlichen Positionen von MigrationsautorInnen sowie die literarische Darstellung von Migration in ihren Texten nur unzureichend erfasste (wie z.B. Generationenkonflikte innerhalb ethnischer Gruppen oder hybride Identitäten²³¹), ist die Metapher nach Jordan dennoch ein Beispiel dafür, wie MigrationsautorInnen in den 1980er Jahren eigene Konzepte entwickelten, um ihre Erfahrungen zu beschreiben, zu verarbeiten und zur Diskussion zu stellen:

The fact that the two worlds paradigm was actively promoted by diasporic writers and then adopted by the critical establishment serves as a useful reminder of the extent to which migrant writers and intellectuals themselves have helped shape the parameters within which the migrant experience and diasporic culture is articulated and discussed.²³²

Die Märchenhaftigkeit des Doppelgängers zeigt sich ein letztes Mal in der Art und Weise, wie er aus dem Text verschwindet. Als Ferdinand einen eindeutigen Hinweis auf seinen Aufenthaltsort erhält und ihr Treffen unvermeidbar scheint, stirbt Ferdi T. unerwartet an einer rätselhaften Krankheit. Mit dem Tod des Doppelgängers sind die fantasie-märchenhaften Handlungselemente aus dem Roman getilgt. Zu diesem Zeitpunkt hat der Doppelgänger, das eigentliche Ziel von Ferdinands Reise, aber bereits an Bedeutung verloren. Ferdinand scheint am Ende des Romans weitaus besser auf seine persönliche und berufliche Zukunft vorbereitet als zu Beginn: Durch seine Tätigkeiten im Bereich der Integrationshilfe und kulturellen Verständigung hat er wichtige gesellschaftliche Aufgaben unterstützt; durch die Liebesbeziehung zu Nilgün löst sich Ferdinands träumerische Selbstbezogenheit und ein erster Band seiner Gedichte wurde veröffentlicht, wodurch auch eine zukünftige berufliche Selbstverwirklichung als Autor möglich

²²⁹ Vgl. ebd., S. 496.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 490, 498.

²³¹ Vgl. ebd., S. 496.

²³² Ebd., S. 498.

erscheint. Die romantische Einheitsutopie des Doppelgängers wird schließlich durch einen idealistischen Humanismus ersetzt. Kurz vor seiner Abreise zurück nach Deutschland erlebt Ferdinand eine plötzliche Epiphanie:

[Es gibt keinen] orientalischen Dichter namens Ferdi Täbrisi und auch keinen deutschen Orientalisten Ferdinand Tauber, sondern es gibt nur den Menschen in seinem Land oder in meinem Land, nur den Menschen [...]. Ich weiß jetzt, wer ich bin. (G, S. 147)

Was im Doppelgänger-Motiv bereits angedeutet ist – dass Ferdinand und Ferdi T. aufgrund ihrer frappierenden Ähnlichkeiten eins sein könnten –, wird hier noch einmal aufgegriffen, aber nun mit ihrer gemeinsamen Humanität erklärt. Der Roman weicht damit der Frage nach der kulturellen Identität seiner Hauptfigur aus; sie verliert an Relevanz. Stattdessen wird eine universelle menschliche Gemeinschaft auf der Basis anthropologischer Gemeinsamkeiten konstruiert. Dieses versöhnliche²³³ Ende unterstreicht Tekinays eigene Konzeption ihrer Literatur als „Brückenliteratur“, indem noch einmal kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Vordergrund rücken. Allerdings ist das Postulieren einer solchen Gemeinschaft, jenseits von Kultur und Geschichte, nicht unproblematisch. Judith Butler hat auf die geschichtliche und kulturelle Variabilität des „Universellen“ hingewiesen. Sie stellt dabei auch in Frage, dass komplexe Identitätskonflikte durch ein Ausweichen auf eine universelle Perspektive gelöst werden können:

Consider that it may be a mistake to declare one's affiliation by stating an order of priorities: I am X first and then Y. It may be that the ordering of such identifications is precisely the problem produced by a discourse on multiculturalism which does not yet know how to relate the terms that it enumerates. It would be a great consolation, I suppose, to return to a ready-made universal perspective, and to compel everyone to identify with a universal moral attitude [...]. The problem emerges, however, when the meaning of the „universal“ proves to be culturally variable.²³⁴

²³³ Vgl. Wierschke, S. 148; vgl. Bavar, S. 61. Sowohl Wierschke als auch Bavar beschreiben die Botschaft des Romans als versöhnlich.

²³⁴ Butler, S. 357-8.

2.4. Funktionen des romantischen Orient-Diskurses in Tekinays Roman

Die intertextuellen Bezüge zur romantischen Literatur erfüllen in Tekinays Roman einige wichtige Funktionen, die gleichzeitig das besondere Interesse des Romans an der Vermittlung seiner Themen an den Leser deutlich machen. Mit Hilfe der romantischen Prätexte wird das Migrationsthema erst allmählich und durch bekannte Figuren und Motive entfaltet, während gleichzeitig kulturübergreifende Ähnlichkeiten (z.B. zwischen östlichen und westlichen Philosophien) und intertextuelle Textbeziehungen (wie die romantische Märchenrezeption) hervorgehoben werden. Allerdings ist die romantische Perspektive, aus der die Themen Migration, Fremdheit und Identität im Roman präsentiert werden, auch nicht ganz unproblematisch.

Migrationsautoren in den 1980er Jahren leiteten aus ihrer Minderheitensituation auch die Aufgabe ab, Sprachnormen und dominante Diskurse nicht unkritisch anzunehmen, sondern im Rahmen eines literarischen Gegendiskurses die Legitimationsgrundlage dieser herrschenden Normen – den allgemeinen Konsens – aufzuweichen. Für Rafik Schami liegt in der eigenen Minderheitensituation die „Stärke unserer Literatur“²³⁵. Durch das Schreiben können die von der Mehrheit monopolisierten Wissensbestände relativiert und in Frage gestellt werden: „Diese Literatur kann das Vorstellungsgebäude der Mehrheit über die Minderheit und über das, was ‚man‘ schon immer unter Literatur verstand, erschüttern.“²³⁶ Seine Texte zielen auf eine Dialogisierung, die diskursive Hegemonien auflöst: „Erzählen ist ein Gesprächsangebot an den Leser. Es ist kein Monolog.“²³⁷ So sieht Schami also das Potential der Migrationsliteratur in der Auseinandersetzung mit dominanten Diskursen. Das eigene Schreiben und die eigene Sprachpraxis wird auch für Franco Biondi zum Medium des Widerstands gegen den Anspruch der Mehrheit auf Besitz der Sprache: „Prinzipiell kann der Schriftsteller derjenige sein, der die Sprache seiner Beunruhigungen und seiner Leidenschaften in den Fremdwerdungs-

²³⁵ Schami, Rafik: Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit. In: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. Hrsg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich. München 1986. S. 55-58, hier S. 56.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd., S. 57.

prozess der Sprache einkeilt.“²³⁸ Der Widerstand besteht auch hier in der Infragestellung, dem „Mit-Fragezeichen-Versehen bezüglich der Sprache der Mehrheit, [...] aus dem besonderen Blickwinkel eines Minderheitsangehörigen.“²³⁹

In ihrer Untersuchung zum Thema „Schreiben als Selbstbehauptung“ diskutiert Wierschke die Rolle des eigenen Erzählens in den Werken Emine Sevgi Özdamars, Aysel Özakins und Alev Tekinays. Dabei thematisiert auch sie ausführlich die Auseinandersetzung der Autorinnen mit dominanten gesellschaftlichen und politischen Diskursen. Durch das eigene Schreiben sei es den Autorinnen möglich, „sich von Fremddefinitionen frei[zu]machen und sich selbst [zu] definieren“²⁴⁰. Ihre Texte lieferten wichtige „Diskussionsbeiträge zum bundesdeutschen Diskurs über den Orient, die Türkei und das Leben als AusländerIn in Deutschland – als politische/poetische Stellungnahmen, als literarische Intervention in einer Arena wetteifernder sozio-kultureller und politischer Diskurse.“²⁴¹

Tekinays Roman scheint sich jedoch auf den ersten Blick dem romantischen Orient-Diskurs anzuschließen, statt ihn direkt zu unterminieren. Aber bietet die romantische Perspektive und das intertextuelle Modell der „Orient“-Reise in *Heinrich von Ofterdingen* einen passenden diskursiven Rahmen für die Gestaltung einer Migrationsgeschichte? Einen ersten Hinweis liefert Ferdinands Begegnung mit der Migrantin in der U-Bahn. Während Zulima in Novalis' Roman mit Hilfe der Poesie selbst über ihre Situation berichtet, spricht die junge Frau in der U-Bahn tatsächlich nur in Ferdinands Fantasie. In beiden Texten werden die Gedanken und Gefühle soziokulturell marginalisierter Frauen ausgedrückt. Durch die intertextuelle Konstruktion sind die Worte der Migrantin in Tekinays Roman jedoch deutlich als nicht ihre eigenen markiert. Das Andere ist in diesem Fall tatsächlich eine Erfindung des „Ichs“. Trotz der angenommenen politisch-gesellschaftlichen Sprachlosigkeit der Migrantin kann Ferdinands bereitwilliger Einsatz als ihr Fürsprecher als narrative Entmündigung gelesen werden. Die Episode

²³⁸ Biondi, Franco: Die Fremde wohnt in der Sprache. In: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. Hrsg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich. München 1986. S. 25-32, hier S. 32.

²³⁹ Ebd., S. 31.

²⁴⁰ Wierschke, S. 33.

²⁴¹ Ebd., S. 24.

macht zumindest darauf aufmerksam, dass Ferdinands romantische Deutung der Gefühle der jungen Frau nur als subjektive Interpretation gelten kann.

Ein weiterer problematischer Aspekt der intertextuellen Erzählweise des Romans ist die Darstellung der Türkei. Als Folge der romantischen Perspektivierung wird die Türkei als politisch-staatliches Gebilde von der diskursiven Fiktion des „Orients“ überlagert. Istanbul erscheint als mysteriöse „verworrene“ (G, S. 41) Stadt, deren poetische, sinnliche Natur sich in den „wehmütige[n] orientalische[n] Melodien“ (G, S. 34) offenbart, die aus Läden und Häusern dringen. In diese Beschreibungen mischen sich orientalistische Vorstellungen des Ostens als spirituell, irrational und sinnlich, als Ort einer von den Spaltungen der Moderne unberührten, aber unentwickelten Ursprünglichkeit. Als Kontrast zu Istanbul erscheint das verwestlichte, winterliche Ankara. Hier lernt Ferdinand Nilgün kennen, aber ihre kurze Liebesgeschichte findet am leeren Betonbrunnen im tristen Stadtpark ein unglückliches Ende. Ankara (oder der „Okzident“) wird damit effektiv mit dem Motiv der Trennung, mit Desillusionierung und Entfremdung, assoziiert.

Ferdinands Orient-Bild ist das Resultat seiner diskursiven Vorgeprägtheit. Seine akademische Ausbildung stattet ihn mit kaum mehr als märchenhaften Vorstellungen des „Orients“ aus – das zeigen die Bilder, die in der Universitätsbibliothek beim Betrachten der Bücher in seiner Vorstellung Gestalt annehmen:

[Alles] gewann [...] Gestalt, Farbe und Leben. Die Janitscharen mit ihren bunten Turbanen und den lauten Schellenpauken, die grimmig schauenden Sultane mit ihren Adlernasen, Paläste mit perlmutternen Kuppeln, tanzende Derwische und Karawansereien... (G, S. 12)

Die Beschreibung Istanbul im Roman ist jedoch gerade von diesen romantischen Bildern des „Orients“ geprägt. Noch vor seiner Reise erhascht Ferdinand einen Blick auf die Stadt durch ein farbenprächtiges Poster im Büro seines Münchner Professors: „Istanbul. Die Blaue Moschee beim Sonnenuntergang. Mit einem feurigen Abendhimmel auf den Fensterscheiben, die lichterloh brannten.“ (G, S. 13). Bei Ferdinands Ankunft erscheint die Stadt schließlich genauso wie sie in diesem für den westlichen Rezipienten konstruierten „Bild“ erscheint – sie leuchtet „in der sanften Nachmittagsglut“ (G, S. 33).

Als Kontrast fungiert auch hier wieder das westlich geprägte Ankara, in dem es aufgrund der hohen Luftverschmutzung als Folge industrieller Entwicklung auch kein romantisches Abendrot mehr gibt.

Ferdinand, der promovierte Orientalist, ist also vor allem ein (Re)Produzent und Rezipient von tradierten „Orient“-Bildern. Wie jedoch Michelle Mattson anmerkt, seien die impliziten Machtstrukturen des Orientalismus-Diskurses in Tekinays Roman dadurch verkehrt, dass Ferdinand innerhalb und außerhalb des Textes anderen Autoren untergeordnet ist – Ferdi T., dem Autor des Gedichts „Der weinende Granatapfel“, das Ferdinands eigene Geschichte erzählt, und der deutsch-türkischen Autorin Alev Tekinay. Die etablierte Binarität des Orientalismus-Diskurses – von aktiven Produzenten orientalistischer Beschreibungen einerseits und ihren passiven Objekten andererseits – werde zerstört, wenn Ferdinand herausfindet, dass er selbst „the object/subject of another’s writing“²⁴² sein könnte. Diese Einschätzung muss jedoch qualifiziert werden. Zwar fungiert die Hauptfigur Ferdinand in weiten Teilen des Romans als Reflektorfigur, doch die Beschreibungen des „Orients“ sind nicht eindeutig als Ferdinands subjektive Eindrücke gekennzeichnet. Damit ist nicht klar zu erkennen, welcher Autoreninstanz die orientalistischen Beschreibungen und Bilder letztendlich zuzuschreiben sind.²⁴³

Die romantische Perspektive wird teilweise zurückgenommen, indem bis zum Ende des Romans die märchenhaften Handlungselemente aus dem Text verschwinden und damit die romantische Lösung einer Verschmelzung von Orient und Okzident als Utopie gekennzeichnet wird. Allerdings werden die orientalistischen Textaspekte damit nicht revidiert. Die Auseinandersetzung des Romans mit dem literarischen Kanon besteht also nicht in der kritischen Dekonstruktion seines Prätextes, vielmehr wird der romantische Diskurs genutzt um die Bildungsgeschichte eines Migranten, einer sozial und politisch

²⁴² Mattson, Michelle: The Function of the Cultural Stereotype in a Minor Literature: Alev Tekinay’s Short Stories. In: *Monatshefte* 89:1 (1997). S. 68-83, hier S. 80.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 82. Auch der Umgang mit kulturellen Klischees ist in Tekinays Werken uneinheitlich. Michelle Mattson untersucht die Form und Funktion kultureller Stereotypen in Tekinays Kurzgeschichten. Sie stellt fest, dass Tekinays inkonsistente (mal kritische, mal naive) Verwendung von Stereotypen, keine eindeutige Bewertung zulässt: „(A)lthough I believe that this author recognizes the potential pitfalls of depiction through stereotype, the stories still leave room for culturally reductive and overly simplistic readings.“ Ein Beispiel dafür, wie Tekinays Roman *Der weinende Granatapfel* manche kulturellen Klischees unterminiert, ist Ferdinands Freund Murat, der mit seinen blonden Haaren „deutscher“ wirkt als Ferdinand. Dagegen wird Ferdinand durch seine erstaunliche Anpassungsfähigkeit in der Türkei immer wieder für einen Türken gehalten.

marginalisierten Figur, zu erzählen. Damit rückt das (kulturell) Andere, das bei Novalis nur momenthaft und vor allem in seiner Funktion für Heinrichs poetische Entwicklung berücksichtigt wird, in Tekinays Roman in den Mittelpunkt der Handlung.

2.5. Fazit

Tekinays Roman erzählt die Geschichte einer persönlichen und kulturellen Selbstsuche. Deren Gestaltung erfolgt über einen engen Bezug zur Gattungstradition durch die intertextuelle Bezugnahme auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*. Vergleicht man Tekinays Roman mit *Heinrich von Ofterdingen*, so finden sich Ähnlichkeiten in der Handlung (Erwachen aus einem Traum als Romananfang, Zulima-Episode, die Reise in den „Orient“), in Themen und Motiven (der „Orient“ als Land der Poesie, Sehnsucht und Selbstsuche, Doppelgängerfiguren) sowie im strukturellen Aufbau und in den Schreibverfahren (selbstreflexive und metafiktionale Textelemente, wie geheimnisvolle Buchfragmente, die die Geschichte als Ganzes wiederholen).

Mit der intertextuellen Adaption nimmt Tekinays Roman gleichzeitig eine Interpretation seines Prätextes vor: durch den Ausbau spezifischer Bedeutungspotentiale werden bestimmte Handlungselemente des romantischen Romans hervorgehoben. Die Hauptfigur des Romans, der Orientalist und Turkologe Ferdinand Tauber, erinnert an die Faszination der deutschen (Früh)Romantiker für den „Orient“ als Land der Poesie. Mit der Adaption der Zulima-Episode beleuchtet der Text Spuren kultureller Alterität in der Gattungstradition. Inter- und Transkulturalität werden somit als wichtige Bestandteile kanonisierter Bildungsgeschichten erkennbar, die zur explorativen und potentiell transgressiven Qualität von Bildungserfahrungen beitragen.

Wirft man einen Blick auf die Novalis-Forschung, so ist die Gestaltung (kultureller) Alterität in *Heinrich von Ofterdingen* durchaus zwiespältig. Interkulturelle Begegnungen mit fremdkulturellen Figuren wie der morgenländischen Sklavin Zulima spielen eine entscheidende Rolle in Heinrichs künstlerischer Entwicklung. Zulima, die zu Heinrichs Gesprächspartnerin und Lehrerin wird, ist ein Beispiel für die Aufwertung des

fremden Anderen in Novalis' Roman. Diese Anerkennung spiegelt Novalis' theoretische Ausführungen zum Verhältnis von Alterität und Selbst wider, in denen das Andere als gleichwertige Alternative zum „Ich“ erscheint. Dennoch werden insbesondere die Frauen-Figuren in Novalis' Roman vor allem von ihrer (oft allegorischen) Funktion in der Bildungsgeschichte der männlichen Hauptfigur bestimmt.

Tekinays Roman präsentiert sich zunächst als neoromantischer Text, der seine Prätexte bisweilen auch stilistisch zu imitieren sucht (die intertextuellen Bezüge reichen vom direkten Zitat bis zu romantischen Naturbeschreibungen) und dessen Protagonist, kaum mehr als ein literarischer Typus, nur aus einigen wenigen aus romantischen Erzählungen bekannten Eigenschaften zusammengesetzt scheint. Erst mit einiger Verzögerung wird das Migrationsthema entfaltet. Durch die Addition einer kulturellen Identitätskrise wird das Subjekt im Roman effektiv verdoppelt: aus dem westlichen Akademiker auf seiner romantischen Selbstsuche wird ein Migrant im Prozess seiner soziokulturellen Integration. Eine zusätzliche Verdoppelung findet sich im Text in der Figur von Ferdinands Doppelgänger, des türkischen Dichters Ferdi T. Dadurch, dass die Figur des Deutschen Ferdinand hinter der metaphorischen Projektion des Migranten Ferdi noch sichtbar bleibt, ist auch die Text- und Denktradition, in die sie diskursiv eingebettet ist, weiterhin lesbar. Motive der Romantik wie Entfremdung, Heimweh, Sehnsucht nehmen im Kontext von Migration neue Bedeutungen an: sie werden als soziokulturelle Entfremdung und Sehnsucht nach Überwindung kultureller Differenz gedeutet.

Ferdinands Bildungserfahrungen sind von Identitätskrisen und unvereinbaren kulturellen Zugehörigkeiten geprägt. Seine märchenhafte Verwandlung in ein türkisches *alter ego* (Ferdì) deutet einerseits an, dass kulturelle Grenzen nicht fixiert und unverschiebbar sein könnten. Andererseits werden für die Hauptfigur nur monokulturelle Subjektpositionen vorgeschlagen (Ferdinand, der Deutsche, und Ferdi, der Türke). Dagegen werden durch das intertextuelle Programm des Romans auf der narrativen Ebene transkulturelle Vermischungen produziert und existierende Zusammenhänge herausgestellt (z.B. die Märchentradition der Romantik). Diese sozial engagierte Tendenz des Textes, auf Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und transkulturelle Beeinflussungen aufmerksam zu ma-

chen, untermauert Tekinays Konzeption ihrer Texte als „Brückenliteratur“²⁴⁴, durch die Vorbehalte abgebaut und interkulturelle Kontakte gefördert werden sollen.

Mit der intertextuellen Bezugnahme auf seine romantischen Prätexte übernimmt Tekinays Roman auch den romantischen Orient-Diskurs. Die Türkei erscheint durch eine Reihe orientalistischer Beschreibungen als geheimnisvoller, märchenhafter Sehnsuchtsort, an dem die Hauptfigur, der junge westliche Akademiker Ferdinand, seine Lebenskrise zu lösen hofft. Diese problematischen Vorgaben der romantischen Prätexte werden im Text nicht kritisch hinterfragt. Die intertextuelle Bezugnahme auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* ermöglicht jedoch auch die metaphorische Integration eines Migranten in die konventionelle Erzählung einer neoromantischen Bildungsreise. Der Roman adaptiert damit das Gattungsmuster des Bildungsromans, um Migranten als marginalisierten Subjekten eine „Stimme“ zu geben; das zentrale Bildungsromanthema der Subjektformation wird zur Lösung einer Identitätskrise im Kontext von Migration adaptiert. Damit ist der Bezug des Textes zum Bildungsroman nicht nur stark auf die Gattungstradition bezogen (durch die intertextuellen Bezüge auf Novalis), sondern in seiner Bezugnahme auch weitgehend affirmativ. Die formellen und strukturellen Prämissen der Gattung werden nicht unterminiert. Ferdinand ist am Ende des Romans psychologisch gereift, auch wenn seine weitere Entwicklung offen gehalten wird. Diese Reifung gelingt durch den bekannten Prozess sozialer, d.h. intersubjektiver Erfahrung – durch seine beruflichen Tätigkeiten sowie seine Liebesbeziehung zu Nilgün. Das einzige abweichende Element ist das Subjekt dieser Bildungserfahrungen, die Hauptfigur Ferdinand/Ferdi.

²⁴⁴ Wierschke, S. 242

3. Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) und das Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans

3.1. Einleitung

Die Textbeispiele in Ortrud Gutjahrs Einführungsband in den Bildungsroman aus dem Jahr 2007 bilden ein breites Spektrum diverser Texte – von kanonischen Bildungsromanen des 18. und 19. Jahrhunderts über weibliche Entwicklungserzählungen und Werke der jüngeren Gegenwartsliteratur. Neben Goethes *Wilhelm Meister* und Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* findet man unter den Analysen „beispielhafter Bildungsromane“²⁴⁵ auch Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) und Ulla Hahns *Das verborgene Wort* (2001). Dieser Versuch, den traditionellen Gattungskanon bis in die Gegenwart auszuweiten und im Hinblick auf genderspezifische und ethnisch-kulturelle Handlungsaspekte zu diversifizieren, ist Teil einer Neuorientierung in der Bildungsromanforschung, insbesondere im anglo-amerikanischen Forschungsraum, beginnend in den 1980er Jahren mit einer Reihe von Studien zu weiblichen Bildungsromanen, denen schließlich Untersuchungen zu Adaptionen der Gattung in der Diaspora- und postkolonialen Literatur folgten.

Unter den in Gutjahrs Einführungsband versammelten Texten wird Özdamars Roman als Beispiel für das von Gutjahr eingeführte Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans beschrieben, mit dem sie den Versuch unternimmt, den Bildungsroman im Kontext der Migrationsliteratur zu aktualisieren und die innovativen Beiträge dieser Literatur für die Gattungsgeschichte des Bildungsromans zu erfassen. *Die Brücke vom Goldenen Horn*, ein Roman, in dem Migrationserfahrungen und Entwicklungsprozesse thematisch miteinander verflochten sind, bildet die textuelle Grundlage für ihre theoretischen Überlegungen.²⁴⁶

Der 1998 veröffentlichte Roman ist der zweite Teil von Özdamars Istanbul-Berlin-Trilogie *Sonne auf Halbem Weg*. In den 2006 als Sammelband erneut aufgelegten Ro-

²⁴⁵ Vgl. Gutjahr: *Einführung*, S. 74.

²⁴⁶ Vgl. Gutjahr: *Die Brücke*, S. 125-140. Der Artikel basiert auf Gutjahrs Analyse des Romans in ihrem Einführungsband und bietet eine ausführlichere Beschreibung und Diskussion des „interkulturellen“ Bildungsromans.

manen – *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (1992), *Die Brücke vom Goldenen Horn* und *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003) – erzählt eine (namentlich nicht explizit benannte) Protagonistin aus ihrer von weitläufigen Parallelen zur Biografie der Autorin²⁴⁷ geprägten Lebensgeschichte. In einer surrealen Wendung setzt die Erzählung *vor* der Geburt der Protagonistin, im Mutterleib, ein und wird bis zu ihrer beruflichen Selbstverwirklichung als Schauspielerin und Regisseurin weitergeführt. Nach der episodenhaft erzählten Kindheits- und Jugendgeschichte, entwickelt im ersten, bei Kritik und Lesepublikum sehr erfolgreichen Roman *Das Leben ist eine Karawanserei*, wendet sich die Narration im zweiten Teil dem Arbeitsaufenthalt der Erzählerin als Fabrikarbeiterin im Westberlin der späten 1960er Jahre und ihren Erfahrungen als politisch engagierter Schauspielschülerin in Istanbul zu. *Die Brücke vom Goldenen Horn* kommt zu einem vorläufigen, dezidiert offenen Ende mit der Rückkehr der Erzählerin nach Deutschland in Folge des türkischen Militärputsches von 1971.

Die Forschung zu Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* beschäftigte sich bisher u.a. mit den transkulturellen Aspekten des Textes. So argumentiert z.B. Ernest Schonfield in einem Beitrag zu Özdamars Darstellung der politischen Bewegungen um 1968, dass der Roman durch seine Hervorhebung transnationaler Zusammenhänge eine Gegenerzählung zu den eurozentristischen Beschreibungen der politischen Umwälzungen der späten 1960er Jahre bietet.²⁴⁸ Elizabeth Boa bearbeitet dagegen das Thema transnationaler Identität, aber erweitert diesen Aspekt um eine Analyse der formalen Hybridität des Textes als fiktiver Autobiografie.²⁴⁹ Die Besonderheiten der sprachlichen Verfasstheit des Romans beschreibt u.a. Leopold Federmaier, der den innovativen (d.h. verfremdenden) Potentialen des von Sprachnormen oftmals abweichenden literarischen Erzählens in Özdamars Texten nachspürt und an ihrem Beispiel „linguistic strangeness“

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 126. Gutjahr beschreibt die Parallelen zur Biografie der Autorin als „frappant“. Wie die Erzählerin verließ Özdamar als 19-Jährige für einen Arbeitsaufenthalt in Westberlin die Türkei, um später eine Ausbildung zur Schauspielerin in Istanbul zu beginnen.

²⁴⁸ Vgl. Schonfield, Ernest: 1968 and Transnational History in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *German Life and Letters* 68:1 (Januar 2015). S. 66-87.

²⁴⁹ Vgl. Boa, Elizabeth: Özdamar's Autobiographical Fictions. *Trans-National Identity and Literary Form*. In: *German Life and Letters* 59:4 (Oktober 2006). S. 526-39.

als charakteristischen Marker für die Literarizität der Werke bestimmt.²⁵⁰ Mit den Motiven Ort und Heimat untersucht Silke Schade klassische Themen der Migrationsliteratur und interkulturellen Literaturwissenschaft,²⁵¹ während Beverly M. Weber über das Thema kultureller Hybridität hinauszugehen versucht, um die Motive Arbeit und Sozialismus im Roman zu diskutieren. Dabei analysiert sie die komplexe, „hybride“ Charakterisierung der Figur der Arbeitsmigrantin (als Arbeiterin, Intellektuelle und politische Akteurin) in Özdamars Roman, die die diskursiven Repräsentationen muslimischer Frauen in Deutschland positiv erweitert.²⁵² Während der Text gelegentlich mit dem Bildungsroman in Bezug gesetzt wird,²⁵³ hat sich vor allem Gutjahr ausführlicher mit der generischen Beschreibung des Romans als (interkulturellem) Bildungsroman beschäftigt. Dagegen bringen Hofmann und Mecklenburg den Roman aufgrund seiner ironischen, gesellschaftskritischen Untertöne und der Tendenz seiner Erzählerfigur zu sozialen Normbrüchen mit dem Picaresque in Verbindung.²⁵⁴

Tatsächlich widmen sich insbesondere die beiden ersten Romane von Özdamars Berlin-Istanbul-Trilogie mit Kindheit und Jugend der Protagonistin eben jenen Lebensphasen, die in Entwicklungs- und Bildungsromanen zum Thema werden. In *Die Brücke vom Goldenen Horn* rücken die weltanschaulichen, politischen, sozialen und sexuellen Explorationsprozesse der Erzählerin in den Vordergrund. Mit der jugendlichen Rebellion der Erzählerin gegen die Eltern und den sozialen Konservatismus in Politik und Gesellschaft und ihrer gleichzeitigen politischen Entwicklung zur Sozialistin überlappt sich die persönliche Entwicklung der Erzählerin mit dem geschichtlichen Kontext ihrer Narration – den gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen der 1960er Jahre, wie

²⁵⁰ Vgl. Federmaier, Leopold: Der neue Diamant. Verfremdungseffekte bei E.S. Özdamar. In: *Arcadia* 47:1 (2012). S. 153-172.

²⁵¹ Vgl. Schade, Silke: Emine Sevgi Özdamar's Berlin: Linking Migration and Home in *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *Focus on German Studies. A Journal on and beyond German-Language Literature* 13 (2006). S. 21-33.

²⁵² Vgl. Weber, Beverly M.: Work, Sex, and Socialism. Reading Beyond Cultural Hybridity in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *German Life and Letters* 63:1 (Januar 2010). S. 37-53.

²⁵³ Vgl. Weber, S. 38; vgl. Federmaier, S. 163.

²⁵⁴ Vgl. Hofmann, S. 222; vgl. Mecklenburg, Norbert: Ein weiblicher Schelmenroman. Das Erzählprinzip der komischen Verfremdung in Emine Sevgi Özdamars *Brücke vom Goldenen Horn*. In: *Studien zur deutschen Sprache und Literatur XVI*. Hrsg. v. Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul. Istanbul 2004.

der feministischen Emanzipationsbewegung, den eskalierenden Studentenrevolten und dem türkischen Militär-Putsch. Die Erlebnisse der Erzählerin als Arbeitsmigrantin in Westberlin stehen dagegen im Kontext der anhaltenden Migration von Arbeitskräften aus Südeuropa und der Türkei in die Bundesrepublik im Rahmen der Anwerbeverträge.

Gutjahrs Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans, das eine Aktualisierung des Gattungsmusters vornehmen möchte, aber in entscheidenden Aspekten an traditionellen Gattungsbestimmungen festhält, erweist sich jedoch als unzulängliches Beschreibungsmodell für Özdamars Roman. Obwohl *Die Brücke vom Goldenen Horn* einzelne Motive des Bildungsromans aktualisiert, präsentiert der Roman durch die Fokussierung auf transkulturelle Gruppen und intrakulturelle Diversität und die Thematisierung persönlicher und sozialer Entwicklungsprozesse, die nicht von gesellschaftlicher Affirmation, sondern Dissens geprägt sind und einer revolutionären Logik folgen, ein innovatives Entwicklungsnarrativ, das sich vom traditionellen Bildungsroman-Schema dezidiert absetzt. Zur Verdeutlichung dieser These wird im Folgenden zunächst das Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans, wie es von Gutjahr vorgeschlagen wird, kritisch diskutiert, bevor in einer alternativen Analyse des Romans nicht nur die Brauchbarkeit des „interkulturellen“ Bildungsromans als Beschreibungsmodell für den Roman auf die Probe gestellt, sondern auch auf die innovativen Aspekte des Textes genauer eingegangen werden soll.

3.2. Ortrud Gutjahrs Konzept des „interkulturellen“ Bildungsromans

Gutjahr bestimmt den „interkulturellen“ Bildungsroman als eine spezifisch neue Variante des Bildungsromans, die sie in der Migrationsliteratur²⁵⁵ situiert:

²⁵⁵ Vgl. Gutjahr: *Die Brücke*, S. 128. Gutjahrs Bestimmung der Migrationsliteratur ist nicht strikt thematisch, sondern bezieht sich auch auf die Autorenbiografie: „Seit den 1980er Jahren sind deutschsprachige Romane von Autorinnen und Autoren erschienen, die einen Teil ihrer Sozialisation in jenen Ländern erlebt haben, mit denen Deutschland seit den 1950er Jahren Anwerbeabkommen für ausländische Arbeitskräfte geschlossen hatte.“ Søren Frank plädiert dagegen für eine thematisch-formale (und damit nicht-essentialistische) Definition der Migrationsliteratur (vgl. Frank, S. 41).

Mit der sogenannten Migrationsliteratur, die den Suchbewegungen und Selbsterprobungswünschen einer Hauptfigur zwischen unterschiedlichen kulturellen Kontexten Ausdruck verleiht, wird besonders offensichtlich, dass es eine spezifische Form des Bildungsromans gibt, die bisher noch nicht beschrieben wurde und die sich als interkultureller Bildungsroman bezeichnen lässt.²⁵⁶

Gutjahrs Argument für die literaturwissenschaftliche Etablierung eines „interkulturellen“ Bildungsromans ist sozialhistorisch. Sie setzt das „innovative Potential“ von literarischen Texten mit ihrem „spezifischen Entstehungskontext[]“²⁵⁷ in Beziehung. Gattungsdefinitionen, so Gutjahr, seien „vitale Einheiten im sozialhistorischen Prozess, die für Veränderungen und Erweiterungen um neue Aspekte offen gehalten werden müssen“²⁵⁸. Als Beispiel für die Expansionsfähigkeit des Gattungskanons in der Folge soziokultureller Veränderungen führt Gutjahr die zunehmende Prominenz weiblicher Bildungserzählungen an: Verbesserte Bildungschancen für Frauen um 1900 und die feministische Emanzipationsbewegung der 1960er Jahre ermöglichten die Etablierung weiblicher Bildungserzählungen, die das Motiv der „selbstbestimmte[n] Lebensgestaltung“²⁵⁹ als „Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechterrollen und gesellschaftlichen Widerständen“²⁶⁰ reaktualisieren. Als spezifischer Entstehungskontext für den interkulturellen Bildungsroman könne dagegen das Phänomen der Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren ausgemacht werden. Gutjahr deutet eine Reihe motivischer Überschneidungen zwischen Migrationstexten und Bildungsromanen an: zentrale Themen der Migrationsliteratur seien „Integrationsversuche“, „Ausbildungsanstrengungen und die damit verbundene Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs“ und die „Suchbewegungen und Selbsterprobungswünsche[] einer Hauptfigur zwischen unterschiedlichen kulturellen Kontexten“²⁶¹.

Trotz der vorsichtigen Formulierungen – Gutjahr lässt den Erfolg von Integrationsversuchen und Ausbildungsanstrengungen offen – wird das komplexe, vielschichtige Phänomen der (Arbeits-)Migration durch den angedeuteten Vergleich mit der feministi-

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd, S. 127.

²⁵⁹ Ebd, S. 128.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Ebd.

schen Emanzipationsbewegung und die assoziative Verbindung mit den optimistischen Prämissen des Bildungsromans (wie selbstbestimmte Entwicklung und dem Wunsch nach Selbstverbesserung), letztlich als Emanzipationsbewegung gedeutet. Dabei werden ökonomische, soziale und politische Zwänge und Ungleichheiten, die Migrationen auslösen und von denen Migrationserlebnisse in der Praxis häufig charakterisiert werden – wie politische Marginalisierung, wirtschaftliche Ausbeutung oder soziale Isolation, vernachlässigt.²⁶² Gerade im Hinblick auf Özdamars Roman erscheinen diese Auslassungen aber besonders problematisch.

In ihrem Bemühen um Flexibilität und Übertragbarkeit beschreibt Gutjahr den Bildungsroman in Form eines prototypischen Handlungsschemas:

Mit dem Gattungsbegriff Bildungsroman werden Romane bezeichnet, die eine epochenübergreifende Grundstruktur aufweisen: Es kommt ein Reifungsprozess zur Darstellung, in dessen Verlauf über Konflikt- und Krisenerfahrungen Begabungen zur Ausbildung gelangen und Lebensziele verfolgt werden. [...] In einer Abfolge von Bildungsstationen wird die Reichweite von Talenten unter Beweis gestellt und die Realisierungsmöglichkeit von Lebensplänen geprüft. Damit einher geht ein Selbstreflexionsprozess, denn anerzogene Wertvorstellungen wie eigene Orientierungen müssen angesichts neuer Lebensumstände ihre Brauchbarkeit erweisen. [...] Im Bildungsroman geht es somit um die Reifung einer Hauptfigur, die in spannungsvoller Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen und der natürlichen Umwelt das Ziel verfolgt, eine ihren Neigungen und Wünschen angemessene und zugleich gesellschaftlich kompatible Lebensform zu finden.²⁶³

Der Versuch auf diese Weise den „gattungstypologischen Kern“²⁶⁴ des Bildungsromans in einem adaptierbaren Narrativ zu erfassen, kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Gutjahrs Beschreibung spezifische Vorstellungen von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung zugrunde liegen, die kulturell kontingent und keineswegs ahistorisch sind – an zentralen Aspekten der langen literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungsroman wird auch in Gutjahrs erweiterter Gattungsdefinition festgehalten, z.B. an der Vorstellung des Subjekts als selbstbestimmt und reflexionsfähig

²⁶² Vgl. Childs, Peter und Patrick Williams: *An Introduction to Post-Colonial Theory*. London 1997. S. 5-6. Peter Childs und Patrick Williams gehen noch einen Schritt weiter und argumentieren, dass Migrationsprozesse heute von „neoimperialistischen“ Wirtschaftsstrukturen geprägt seien: „While the directly coerced migration of labour may not be part of current capitalist strategy, semi-large-scale movements do still take place, as workers from economically disadvantaged areas (North Africa, Turkey, the Indian subcontinent) converge on areas of core capitalist activity. [...] While these movements still help to provide a potential pool of low-cost labour, the fact that they are not directly regulated by capitalism means that they tend to be unwelcome and subject to obstructive or repressive measures by state authorities.“

²⁶³ Gutjahr: *Die Brücke*, S. 127.

²⁶⁴ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

und an der Idee eines Ausgleichs zwischen individuellen Aspirationen und gesellschaftlichen Erwartungen. In Gutjahrs Beschreibung bleibt der Bildungsroman ein in seinem Kern emanzipatorisches Narrativ: Reifung läuft über einen „Selbstreflexionsprozess“²⁶⁵ ab; das Individuum löst sich (zumindest in Form einer kritischen Auseinandersetzung) von den ideellen Vorgaben seiner sozialen Herkunftssituation und verfolgt eigene Lebenspläne. Doch die Möglichkeiten von Selbstbestimmung und -erkenntnis wurden spätestens mit Freud, Marx und Foucault einer kritischen Revision unterzogen: das post-cartesianische Subjekt wird determiniert durch soziale Umstände, das eigene Unterbewusste oder Diskurs- und Kontrollstrukturen. Der Bildungsroman (zumindest in seiner konventionellen Beschreibung) widersteht diesen Neubestimmungen des Subjekts. Gutjahr hält außerdem an der bekannten Formel persönlicher Selbstentfaltung und sozialer Verantwortung fest, die in einer Reihe einflussreicher Gattungsbeschreibungen, von Wilhelm Dilthey bis Georg Lukács, erscheint und das sozial versöhnliche Bild der Gattung geprägt hat.²⁶⁶ Gutjahrs Definition schließt sich an diese Tradition der Bildungsromanforschung an.

Gutjahr macht schließlich auch einen Vorschlag, wie das Bildungsroman-Schema in der Migrationsliteratur neu interpretiert werden kann. Selbstreflexion schließe im Kontext von Migration auch eine „Reflexion eigener kultureller Prägung“²⁶⁷ ein. Der Kontakt mit dem kulturell Anderen und die „Herausforderung [...], sich mit fremden Kontexten und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen“ biete die Chance, „neue[] Lebensmöglichkeiten und künstlerische[] Ausdrucksformen zu finden.“²⁶⁸ Gutjahr geht dabei besonders auf die Rolle der Fremdsprache und ihre Verschränkung mit dem kulturellen System ein: „[E]s geht nicht nur um das Erlernen der fremden Sprache, sondern auch um eine damit verbundene kulturelle Übersetzungsleistung und die Möglichkeit neuer Selbsterkundung und Welterschließung“²⁶⁹. Die Auseinandersetzung mit der Herkunft sei in „interkulturellen“ Bildungsromanen deshalb um eine kulturelle Dimension erweitert: „Die Überwindung eines Lebensmodells, das durch die Herkunft vorherbestimmt

²⁶⁵ Gutjahr: *Die Brücke*, S. 127.

²⁶⁶ Vgl. Selbmann, S. 15-22.

²⁶⁷ Gutjahr: *Die Brücke*, S. 129.

²⁶⁸ Ebd., S. 131.

²⁶⁹ Ebd., S. 129.

scheint, impliziert im interkulturellen Bildungsroman zumeist die Erinnerung an die Kindheit in einer anderen Kultur.²⁷⁰ Durch die rein räumlichen Grenzüberschreitungen im Rahmen von Migrationen geraten auch kulturelle Zugehörigkeiten in Bewegung: „[D]ie Protagonisten [durchreisen] hier nicht nur geographische Räume [...], sondern [verändern] in der Auseinandersetzung mit der ‚Zielkultur‘ auch die Beziehung zum kulturellen Kontext ihrer Sozialisierung.“²⁷¹

Diese theoretischen Überlegungen sind die Basis für Gutjahrs Analyse des Romans *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Nach Gutjahr stellt Özdamars Berlin-Istanbul-Trilogie die Geschichte einer psychischen Reifung dar, in der soziale Integration und persönliche und berufliche Selbstbestimmung in Einklang gebracht werden können:

Deutlich wird durch diese Zusammenstellung der Romane, dass darin sukzessiv der Bildungsaufstieg einer weiblichen Protagonistin von der frühen Kindheit bis zur Erfüllung ihrer künstlerischen Selbstverwirklichung gestaltet wird. Mit dieser Entwicklungsgeschichte, die einen Weg der Selbstfindung und zugleich den soziokulturellen Integrationsprozess der Ich-Erzählerin beinhaltet, kann die Trilogie als – wie ich es nennen möchte – interkultureller Bildungsroman verstanden werden.²⁷²

Insbesondere im zweiten Roman, *Die Brücke vom Goldenen Horn*, werde dabei mit den Migrationserfahrungen der Erzählerin ein sozialer und kultureller Integrationsprozess gestaltet, der innerhalb eines „westeuropäischen“ Kulturraums ablaufe; als intertextuelles Erzählmuster fungiere Goethes *Wilhelm Meister*:

[In] *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) [geht es um] die Schwierigkeit der heranwachsenden Protagonistin, sich außerhalb der familiären Ordnung neue kulturelle Sinnzusammenhänge zu erschließen und sich als unverwechselbares Individuum einer Gesellschaft westlicher Prägung zu positionieren. Das von Goethe in seinem Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* formulierte Ideal der Selbstausbildung über das Theater sucht die Protagonistin durch vielfältige Rollenwechsel innerhalb des westeuropäischen Kulturraumes zu erreichen.²⁷³

Die Migration der Erzählerin bedingt (erneut in Übereinstimmung mit dem Bildungsroman-Schema) die Loslösung aus den soziokulturellen Verhältnissen ihrer Herkunft,

²⁷⁰ Ebd., S. 131.

²⁷¹ Ebd., S. 128.

²⁷² Ebd., S. 126-7.

²⁷³ Ebd., S. 131.

durch das „Ablegen tradierter Verhaltensmuster“²⁷⁴ und eine Distanzierung von „der weiblichen Tradition ihrer Herkunftskultur“²⁷⁵. Gutjahr geht damit in ihrer Analyse von „zwei kulturell unterschiedlichen Lebenswelten“²⁷⁶ aus, deren Kontrastierung die Entwicklung der Erzählerin lange Zeit prägt. Schließlich kommt es jedoch zu einer Versöhnung der beiden Lebenswelten, indem die Erzählerin fähig wird, „sich den Traditionen und Werten ihrer Familie und Herkunftskultur, von denen sie sich entfernt hatte, wieder anzunähern.“²⁷⁷ Ihr Lebensentwurf sei schließlich durch die „fortwährende Bildungsaufgabe“ eines „kulturspezifischen Rollenwechsel[s]“²⁷⁸ charakterisiert.

Gutjahrs Analyse des Romans und der ihr zugrunde liegende Begriff des „interkulturellen“ Bildungsromans sind in verschiedener Hinsicht problematisch. Das Thema Arbeitsmigration wird im Roman äußerst komplex entwickelt und lässt sich deshalb nur mit Einschränkungen auf das Emanzipationsnarrativ des Bildungsromans beziehen. Die Erlebnisse der Protagonistin als Fabrik-Arbeiterin in Westberlin werden zunächst nicht als emanzipierende, sondern beschränkende und entfremdende Erfahrung gestaltet; sie bieten nur den Ausgangspunkt für ihre zunehmend selbstständige Entwicklung, die vor allem von ihrer Hinwendung zum Theater bestimmt wird. Ebenso wenig kann die Erzählung der Protagonistin als Geschichte einer Emanzipation aus den kulturellen Traditionen der Heimatkultur (mit der impliziten Konnotation ihrer Rückständigkeit) gelesen werden, die von einer gleichzeitigen Integration in den westlichen Kulturkreis begleitet wird. Zwar löst sich die Erzählerin von einer Reihe genderspezifischer Rollenerwartungen und Restriktionen – wie der Erwartung sexueller Abstinenz –, aber durch den Fokus des Romans auf transkulturelle Gruppen und Prozesse und die Schilderung intranationaler Diversität treten Vorstellungen von Kulturen als geschlossene, abgetrennte Entitäten in den Hintergrund.

Statt sich für die Analyse des Romans an bestehenden Beschreibungen des Bildungsromans zu orientieren, erscheint es sinnvoller sich den innovativen Aspekten des Romans zuzuwenden. So lässt sich z.B. weder die persönliche Entwicklung der Erzähle-

²⁷⁴ Ebd., S. 138.

²⁷⁵ Ebd., S. 135.

²⁷⁶ Ebd., S. 133.

²⁷⁷ Ebd., S. 137.

²⁷⁸ Ebd., S. 139.

rin noch der zeitgeschichtliche Hintergrund, der für den Roman entworfen wird – die feministische Emanzipationsbewegung, der türkische Militärputsch und die Studentenrevolten – mit dem traditionellen Modell evolutionärer Entwicklung und sozialer Akkommodation beschreiben. Und auch die ironisch-distanzierte Haltung des Romans gegenüber den selbstgesetzten Entwicklungszielen der Erzählerin soll genauer untersucht werden.

3.3. Migrationserlebnisse zwischen Fabrik und Theater in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*

Zu Beginn des Romans wird zunächst ein bekanntes Motiv des Bildungsromans reaktualisiert, die Auseinandersetzung der Hauptfigur mit den Bildungserwartungen der Eltern. In einem Streit der Erzählerin mit ihrer Mutter werden die Zukunftswünsche der Tochter den Bildungserwartungen der Mutter gegenüber gestellt. Der Vorschlag der Mutter, die Erzählerin könnte Anwältin werden, erinnert an den Kompromiss zwischen Entfaltung von Talenten und sozialer Nützlichkeit, der in der Forschung lange Zeit als Bildungsideal formuliert wurde, aber in der angespannten Situation des Familienstreits gewinnt der Vorschlag einen merklich spöttischen Unterton: „Du könntest Anwältin werden, du liebst es zu reden. Anwälte sind wie Schauspieler, aber sie verhungern nicht“²⁷⁹. Dagegen steht die vereinnahmende Theaterbegeisterung der Tochter: „Theater ist mein Leben“ (GH, S. 443). Die Passion der Erzählerin für das Theater, durch die vor allem auch ihre schulische Ausbildung leidet, bringt sie immer wieder in Konflikt mit ihrer Mutter – „Ich bekam Applaus am Theater, aber nicht zu Hause von meiner Mutter.“ (GH, S. 442). Das Theaterspiel wird dabei als ein alternativer Bildungsweg beschrieben, der die formale Bildung nicht nur ersetzt, sondern auch ähnlich strukturiert ist – auch am Theater wird gelernt: „[I]ch lernte nur Theatertexte, sogar die Texte der anderen, mit denen ich spielte.“ (GH, S. 442).

²⁷⁹ Özdamar, Emine Sevgi: *Sonne auf Halbem Weg. Die Istanbul-Berlin-Trilogie*. Köln 2006. S. 443. Alle folgenden Zitate erscheinen direkt im Text mit der Abkürzung GH.

Während ihrer Auseinandersetzungen sprechen Tochter und Eltern unterschiedliche Sprachen, im wörtlichen Sinne. Die Erzählerin setzt den Forderungen der Mutter, die Schule abzuschließen und ihr Abitur zu machen, Zitate aus Shakespeares *Sommernachtstraum* entgegen: „Ich antwortete: ‚Adi olmayan cinsten bir ruhum. (Ich bin ein Gast nicht von gemeinem Stande).‘“ (GH, S. 443).²⁸⁰ Auch den weniger energischen Bitten des Vaters um familiäre Harmonie – „Warum zwingst du uns zu harten Reden?“ (GH, S. 444) – entgegnet sie in Zitatform: „Ich antwortete: ‚Ich werd’ erstaunt euch Antwort geben./Die schöne Helene verriet mir ihren Plan,/ Aus diesem Wald zu flüchten.‘“ (GH, S. 444). Durch das Ausweichen auf Zitate entzieht sich die Erzählerin der Diskussion und wehrt die Argumente der Eltern ab. Sie weigert sich, ihre Zukunftspläne durch einen sozial affirmativen Kompromiss zu beschränken. Gleichzeitig wird mit dem Verweis auf Helenas Flucht in den Feenwald die Rebellion der Erzählerin in einen intertextuellen Zusammenhang mit anderen rebellierenden Jugendlichen aus der Literaturgeschichte gebracht, die sich der elterlichen Autorität entziehen. Der Text stellt den Streit zwischen der Erzählerin und ihren Eltern also in den Kontext literarischer Vorbilder, jedoch nicht direkt in die Tradition des deutschsprachigen Bildungsromans. Darüber hinaus wird ein ironischer Vergleich zwischen der Erzählerin und der Feenkönigin Titania angestellt, durch einen Hinweis auf die erfolgreiche Karriere der Erzählerin am Jugendtheater: „Als ich sechzehn Jahre alt war, spielte ich im Sommernachtstraum von Shakespeare die Rolle der Königin der Elfen, Titania“ (GH, S. 442). Die Erzählerin unterbricht an dieser Stelle ihre Narration, um eine Passage aus Titanias Text zu zitieren, in der die Feenkönigin ihr Gefolge befiehlt: „Haydi, halka olun, bir peri sarkısı söyleyin/ (Kommt! Einen Ringel, einen Feensang!)/ Dann auf das Drittel ’ner Minute fort!“ (GH, S. 442). Der Vergleich unterstützt die Charakterisierung der Erzählerin als willensstarke Persönlichkeit, die ihre berufliche und persönliche Zukunft selbst bestimmen will. Die Referenzen auf Shakespeares *Sommernachtstraum* deuten aber auch bereits die spielerisch-hintersinnigen Untertöne des Romans und die subversive Qualität der Narration seiner Erzählerin an.

²⁸⁰ Die Shakespeare-Zitate werden mitunter leicht abgewandelt und an die Situation angepasst: „Nein, nein, **Mutter**, ich will nicht trau’n./ Noch länger Eu’r verhaßtes Antlitz schauen,/ Sind eure Hände hurtiger zum Raufen,/ So hab’ ich längre Beine doch zum Laufen!“ (GH, S. 443; meine Hervorhebung).

Liest man den Beginn des Romans durch die Linse des weiblichen Bildungsromans, mit der Erwartung, dass sich die Protagonistin für ihre freie Entwicklung von genderspezifischen Rollenerwartungen befreien muss, wird man enttäuscht: Die von den Eltern für die Tochter entworfenen Zukunftspläne lassen sich kaum als patriarchalische Fremdbestimmung eines weiblichen Subjekts beschreiben. Wie im Vorgängerroman, *Das Leben ist eine Karawanserei*, ist es vor allem die Beziehung zur Mutter, die der Erzählerin einen emotionalen Bezugspunkt, aber auch eine Reibungsfläche bietet, während die Rolle des Vaters in der Familie auf die Gewährleistung finanzieller Sicherheit beschränkt scheint. Die Umsetzung dieses ökonomischen Kapitals verfolgt jedoch die Mutter, die ihrer Tochter droht: „Mach deine Schule fertig, sonst wird dein Vater dir kein Geld geben.“ (GH, S. 443). Den andauernden Streitigkeiten zwischen Mutter und Tochter steht der Vater überraschend hilflos gegenüber: „Mein Vater wußte nicht, was er machen sollte und sagte nur: ‚Tut euch kein Leid an!‘“ (GH, S. 444). Die elterlichen Bildungserwartungen sind vor allem die Hoffnungen der Mutter, nicht des Vaters, und der für die Erzählerin geplante Berufsweg bedeutet keine Beschränkung auf eine häusliche, sozial und ökonomisch restringierte Rolle, sondern sieht eine akademische Ausbildung und finanzielle Unabhängigkeit vor.

Dennoch verfolgt die Erzählerin mit ihrem Wunsch, Schauspielerin zu werden und die Schule abzubrechen, einen männlich markierten Bildungsweg – in ihren Bemühungen, die Mutter von der Umsetzbarkeit ihrer geplanten Theaterkarriere zu überzeugen, kann sie sich in ihrer Argumentation nur auf das Beispiel männlicher Vorbilder beziehen: „Jerry Lewis hat auch kein Abitur gemacht, aber du liebst ihn, Mutter. Auch Harold Pinter hat für das Theater die Schule verlassen.“ (GH, S. 443). Nach dem Aufbruch der Erzählerin nach Deutschland wiederholt sich dieses Muster, denn die Lehrer-Figuren, die ihre Entwicklung leiten und fördern, sind zumeist Männer. Mit diesem auffälligen Mangel an weiblichen Vorbildern liefert der Roman einen versteckten Kommentar zu den gesellschaftlichen Umbruchsprozessen der 1960er Jahre. Seine Protagonistin setzt er dabei in die Rolle einer Vorreiterin: in Westberlin ist sie zusammen mit ihren Freundinnen die Erste, die abends das Arbeiterwohnheim verlässt; sie sind die einzigen Frauen im türkischen Arbeiterverein in Berlin und später in Istanbul ist die Erzählerin die einzige Frau in der Gruppe linker Intellektueller und Theaterleute, die sich in den Hafenloka-

len treffen. Auch die Lösung für das Problem der Protagonistin – gegen den Willen der Eltern und ohne ihre finanzielle Unterstützung ihre beruflichen Pläne durchsetzen zu wollen – wird schließlich in einen Zusammenhang mit dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der Narration gesetzt: über eine Reihe von Zeitungsschlagzeilen wird die Erzählerin auf die Anwerbung türkischer Fabrikarbeitern in die Bundesrepublik aufmerksam: „„Deutschland möchte noch mehr türkische Arbeiter“, „Deutschland nimmt Türken.““ (GH, S. 444).

Der Entschluss der Erzählerin als Arbeiterin nach Deutschland zu gehen, ist also nicht der Effekt einer romantischen Selbstsuche, sondern er ist ökonomisch motiviert. In Özdamars Roman nutzt die Protagonistin die Möglichkeit der Migration nicht nur um sich dem Einflussbereich ihrer Eltern eine Zeit lang zu entziehen, sondern vor allem um ökonomische Unabhängigkeit zu gewinnen und später ihre beruflichen Ziele verwirklichen zu können: „Ich dachte, ich werde nach Deutschland gehen, ein Jahr arbeiten, dann werde ich die Schauspielschule besuchen.“ (GH, S. 444). Darin ähnelt die Erzählerin den anderen Frauen, die mit dem Zug zur Fabrikarbeit nach Deutschland aufbrechen. Die Beweggründe der Frauen sind divers, aber meist pragmatisch – sie sparen Geld für ein Flugticket nach Amerika oder eine notwendige Brust-Operation, andere fliehen vor gescheiterten Beziehungen (vgl. GH, S. 461-2). Das Deutschland-Bild der Frauen ist also eher von der Erwartung wirtschaftlicher Unabhängigkeit als dem Wunsch nach individueller Selbstentfaltung geprägt.

Es ist schließlich nur der Vater, der die Reise der Erzählerin nach Deutschland als potentielle Bildungsreise interpretiert und sich einen psychischen Reifungsprozess (von kindlicher Naivität zu vernünftiger Einsicht) für seine Tochter erhofft, wenn auch nur um sie zur Rückkehr zu bewegen:

Wir saßen in Rauchscheiden, mein Vater sagte: „Allah soll dir in Deutschland Vernunft beibringen. Du kannst nicht mal Spiegeleier braten. Wie willst du bei Telefunken Radiolampen herstellen? Mach die Schule fertig. Ich will nicht, daß meine Tochter Arbeiterin wird. Das ist kein Spiel.“ (GH, S. 444)

Die Einwände des Vaters rufen auch das Thema Klassenzugehörigkeit auf. Zu Beginn des zweiten Romans hat die Familie bereits einen sozialen und finanziellen Aufstieg hinter sich. Nach einer Reihe riskanter Bauprojekte, die im ersten Roman am Rande

thematisiert werden, konnte sich der Vater schließlich als erfolgreicher Unternehmer etablieren. Der berufliche Erfolg des Vaters ermöglichte den Aufstieg der Familie in den Mittelstand. Auch im Hinblick auf ihre sozioökonomische Herkunft lässt sich die Erzählerin also kaum als marginalisiertes Subjekt charakterisieren. Damit gestaltet der Roman das Thema Migration zum einen als äußerst komplexes Phänomen (nicht immer sind die Beweggründe für Migrationen ökonomische Zwänge), zum anderen vermeidet der Text erneut das Thema der Arbeitsmigration als Emanzipationsnarrativ zu entwickeln. Es werden also bereits am Anfang des Romans Motive und Themen aufgegriffen, die man aus dem Bildungsroman kennt (Konflikt zwischen Eltern und Kindern, künstlerische Ambitionen der Tochter etc.), aber sie werden überraschend reaktualisiert und konventionelle Gattungserwartungen letztendlich gebrochen.

Die tatsächlichen Erfahrungen der Erzählerin als Arbeitsmigrantin bei Telefunken in Westberlin bedeuten schließlich einen radikalen Rückschritt auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten Lebensweise. Die Lebens- und Arbeitsverhältnisse, denen sie mit ihren Kolleginnen in der Radiolampenfabrik und dem „Frauenwonaym“ (*GH*, S. 446) ausgesetzt ist, sind von einer drastischen Beschneidung persönlicher Freiheiten und einer Einschränkung ihres Bewegungsraumes bestimmt. Die monotone, körperliche und geistige Kräfte erschöpfende Beschäftigung in der Fabrik, das Erlebnis sozialer Isolation und die Schwierigkeit, am kulturellen Leben teilzunehmen, schränken die Möglichkeiten positiver Entwicklungsprozesse zunächst deutlich ein.

Die Fabrikarbeit wird in der vordergründig naiven²⁸¹ Narration der Erzählerin als eine entfremdende, unmenschliche Tätigkeit beschrieben. Nicht die Arbeiterinnen strukturieren und bestimmen den Prozess ihres Arbeitens, sondern die gleichförmigen, kleinschrittigen Arbeitsabläufe prägen sich den Arbeiterinnen auf und verändern ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten:

Wir arbeiteten alle in der Radiofabrik, jede musste bei der Arbeit auf dem rechten Auge eine Lupe tragen. Auch wenn wir abends zum Wonaym zurückkamen, schauten wir uns oder die Kartoffeln, die wir schälten, mit unserem rechten Auge an. Ein Knopf ging ab, die Frauen nähten auch den Knopf mit dem geöffneten rechten Auge an. [...] Seitdem wir

²⁸¹ Vgl. Hofmann, 219. Diese „inszenierte“ Naivität deutet Hofmann als interkulturelles Phänomen: „[I]n der Konfrontation mit der deutschen Gesellschaft wird [...] die Ich-Erzählerin, die in der deutschen Sprache ein Kind ist, zu einer Art kindlicher Beobachterin, die bestimmte Fehlentwicklungen der ‚erwachsenen‘ deutschen Gesellschaft zu enthüllen vermag.“

in der Radiolampenfabrik arbeiteten, glaubten wir unserem rechten Auge mehr als unsrem linken Auge. (GH, S. 446)

Die Arbeit ist nicht nur deformierend, sie übt auch einen störenden Effekt auf die Subjektivität der Erzählerin aus. Indem ihre Aufmerksamkeit vollständig von den Arbeitsprozessen absorbiert wird, geht ihr Bewusstsein für den eigenen Körper verloren:

Während der Arbeit wohnten wir in einem einzigen Bild: unsere Finger, das Neonlicht, die Pinzette, die kleinen Radiolampen und ihre Spinnenbeine. [...] man trennte sich aus den Stimmen der Welt und von seinem eigenen Körper. Die Wirbelsäule verschwand, die Brüste verschwanden, die Haare verschwanden. (GH, S. 447)

In ähnlicher Weise führt die Organisation ihres Arbeitsplatzes in der Fabrik zu Isolation und Entfremdung²⁸²:

In der Arbeitshalle gab es nur Frauen. Jede saß da allein vor einem grüngefärbten Eisentisch. Jedes Gesicht schaute auf den Rücken der anderen. Während man arbeitete, vergaß man die Gesichter der anderen Frauen. Man sah nur Haare, schöne Haare, müde Haare, alte Haare, junge Haare, gekämmte Haare, ausfallende Haare. (GH, S. 452)

Der regelwidrige Sprachgebrauch der Erzählerin entpuppt sich als kreative Appropriation des sprachlichen Systems, indem er hilft, subversive Bedeutungen auszudrücken. Durch semantisch hybride sprachliche Konstruktionen, die an postkoloniale Schreibweisen²⁸³ erinnern, werden z.B. feudale Verhältnisse angedeutet: „Der Fabrikchef hieß Herr Schering. Sherin sagten die Frauen, Sher sagten sie auch. Dann klebten sie Herr an Sher, so hieß er in manchen Frauenmündern Herschering oder Herscher.“ (GH, S. 446).

Der Bewegungsraum der Erzählerin ist zunächst auf das Wohnheim und die Fabrik beschränkt. In ihrer subjektiven Wahrnehmung sind Westberlin und Deutschland auf wenige Orte der industriellen Produktivität und der Lebenserhaltung zusammengeschrumpft: „Die ersten Wochen lebten wir zwischen Wonaymtür, Hertietür, Bustür, Radiolampenfabriktür, Fabriktoiletentür, Wonaymzimmertisch und Fabrikgrüneisentisch.“ (GH, S. 458). Die völlige Fokussierung auf die Arbeit in der Fabrik und die ge-

²⁸² Vgl. Weber, S. 43f. Auch Weber thematisiert in ihrem Beitrag die entmenslichenden Effekte der Fabrikarbeit.

²⁸³ Vgl. Hofmann, S. 216. Hofmann bringt diese Textpassage mit Homi Bhabhas Mimikry-Konzept in Verbindung.

meinsame Isolation der Frauen im Wohnheim erschweren zunächst auch die Kontaktaufnahme mit den Bewohnern der Stadt. Abends vertreiben sich die Erzählerin und ihre Freundinnen die Zeit auf dem menschenleeren Gelände des nahen Anhalter Bahnhofs: „Jeden Morgen war dieser tote Bahnhof wach geworden, Menschen sind da gelaufen, die jetzt nicht mehr da waren. Wenn wir drei Mädchen da liefen, kam mir mein Leben schon durchlebt vor.“ (GH, S. 460).

Auch der Zugang zu potentiell bildenden Beschäftigungen und Tätigkeiten ist eingeschränkt. Schon im Zug nach Deutschland erinnert sich die Erzählerin wehmütig an das Leben mit ihrer Mutter in Istanbul, dabei verdeutlicht der Roman über das Motiv der Schuhe den Zusammenhang zwischen Bewegungsfreiheit und der Teilhabe am kulturellen Leben: „Ich sah auf dem Zugboden keine Schuhe, die von meiner Mutter waren. Wie schön hatten in Istanbul ihre und meine Schuhe nebeneinander gestanden. Wie leicht zogen wir zusammen unsere Schuhe an und gingen ins Kino zu Liz Taylor oder in die Oper.“ (GH, S. 445). In Berlin „verlieren“ die Frauen im Wohnheim aus Erschöpfung und Mangel an Beschäftigungsmöglichkeiten den Abend, die einzige Zeit des Tages, die nicht von der Fabrikarbeit vereinnahmt wird: „Am Abend nach der Arbeit gingen die Frauen in ihre Zimmer und aßen an ihren Tischen. Aber der Abend fing nicht an, der Abend war weg. Man aß, weil man die Nacht schnell ins Zimmer reinholen wollte. Wir sprangen über den Abend in die Nacht (GH, S. 450).

Auch die Unterhaltung der Frauen wird schließlich über die Fabrik geregelt: sie werden mit dem Bus zum organisierten Tanzabend mit englischen Soldaten in eine Kaserne gebracht.²⁸⁴ Der belebende Eindruck, den selbst dieser von außen initiierte Ausflug bei den Frauen hinterlässt – „Die Soldaten tanzten mit uns, wir kehrten mit Soldatenlächeln in unser Wonaym zurück. [...] Manche knöpften ihre Nachthemden auf und öffneten vielleicht zum erstenmal die Zimmerfenster“ (GH, S. 461) –, macht auf die Belastung der streng homosozialen Lebensweise im Wohnheim aufmerksam. Die Frauen-Gemeinschaft wird als eine defizitäre Gemeinschaftsform dargestellt, in der die Abwesenheit der Männer durch ihre obsessive Thematisierung in Gesprächen kompensiert

²⁸⁴ Der indirekte Vergleich der Fabrikarbeiterinnen mit Soldaten wird später noch einmal wiederholt: „Ich hatte in Berlin noch keinen deutschen Offizier oder Soldaten gesehen. Die einzigen Uniformen, die ich gesehen hatte, waren weiße oder graue Kittel in der Fabrik.“ (GH, S. 508).

werden muss: „[J]eder Satz, egal, ob er mit ‚gut‘ oder ‚leider‘ anfang, gebär immer einen Mann. Das Wort ‚Mann‘ war wie ein großer Kaugummi, den sie gemeinsam kauten.“ (GH, S. 501).

Ausgeglichen wird diese Situation der Ohnmacht und teilweisen Entmündigung durch die Autorität der Protagonistin als Erzählerin. Ihr sprachlich innovatives Erzählen produziert Verfremdungseffekte (z.B. durch Vermischungen mit dem Türkischen und Deutschen, wie im Falle von „Wonaym“) oder überrascht den Leser mit mehrdeutigen sprachlichen Konstruktionen (der „beleidigte Bahnhof“ (GH, S. 456) und der Fabrikchef „Herrscher“ sind Beispiele). Die Erzählweise stellt ein Machtungleichgewicht zugunsten der Erzählerin her. Ihre bildlichen, scheinbar arglosen Beschreibungen aus dem Arbeitsalltag der Frauen schaffen es, die Absurdität ihrer isolierten, aber gleichzeitig kommunalen Existenz herauszustellen, wie z.B. im folgenden Zitat, das den unsanften Transport der Frauen zur Fabrik beschreibt: „Kurz bevor wir in der Fabrik ankamen, mußte der Bus eine lange, steile Straße hochfahren. Ein Bus voller Frauen kippte nach hinten. Dann kam eine Brücke, dort kippten wir nach vorne“ (GH, S. 456). Den scheinbar vordergründigen Beschreibungen entspricht die Präferenz der Erzählerin für konkrete Sprache und wörtliche Bedeutungen:

Der Mann machte Buletten aus Pferden – wir wußten es nicht, weil wir kein Deutsch konnten. Buletten waren das Lieblingsessen unserer Mütter. Die Pferdebulletten in der Hand, gingen wir zu unserem beleidigten Bahnhof (Anhalter Bahnhof), aßen die Pferde und schauten auf die schwach beleuchteten türkischen Frauenwonaymfenster. (GH, S. 460)

Mit dem Anschein naiver Schilderung und dem Verzicht auf explizit bewertende Kommentare wird dem Leser des Romans eine besonders aktive Rolle im Prozess narrativer Sinnbildung abverlangt. In diesem Sinne ist es also eher der Leser, der in kulturelle und sprachliche Selbstreflexionsprozesse involviert wird, die von der Erzählerin durch ihr subversives Erzählen angeregt werden. Nach Leopold Federmaier schafft Özdamars Vorliebe für sprachliche Normabweichungen, wie ihre literarische Adaption kindlicher und animistischer Wahrnehmungs- und Erzählformen, ästhetische Verfremdungseffekte, die an Bertolt Brechts Literaturtheorie und Ernst Jandls

Konzept der „heruntergekommenen Sprache“ erinnern.²⁸⁵ Hofmann beleuchtet dabei den interkulturellen Aspekt dieser Verfremdungsverfahren. Es ist „der verfremdende Blick von außen“, der „zu einem enthüllenden und subversiven Blick wird“²⁸⁶. Aus der Außenperspektive wird die Normalität der erlebten Erfahrung hinterfragbar und „verdrängte Aspekte der Wirklichkeit“²⁸⁷ aufgedeckt.

Bildungs- und Selbsterkundungsmöglichkeiten bieten sich der Protagonistin schließlich nicht in der Fabrik, sondern nur durch das Theater.²⁸⁸ Der positive Einfluss des Theaters wird zunächst in einem konkreten Bild angedeutet: das flackernde Reklamelicht des benachbarten Hebbel-Theaters, das in unregelmäßigen Abständen das Wohnzimmer der Erzählerin erleuchtet, gibt ihr und ihrer Freundin Rezzan die Gelegenheit, zu lesen oder übers Theater zu sprechen (vgl. *GH*, S. 454). Im Gespräch über *Hamlet* orientiert sich die Erzählerin dabei wieder einmal an der männlichen Rolle: „Rezzan fragte: ‚Welche Rolle willst du spielen, Ophelia?‘ – ‚Nein, [...] aber Hamlet vielleicht.“ (*GH*, S. 454). Das Hebbel-Theater und das Frauenwohnheim stehen sich nicht nur im wörtlichen Sinne gegenüber, sie werden auch immer wieder miteinander kontrastiert: „Draußen vor dem Hebbel-Theater gingen die Zuschauer langsam ins Theater, und wir im Wonaym wiederholten die deutschen Sätze. ‚Er soll tausend Lira bezahlen und mich aus dem Gefängnis befreien.‘“ (*GH*, S. 463). Während das Hebbel-Theater mit kultivierter Unterhaltung assoziiert wird, wird das Wohnheim durch die doppelte, hybride Gesprächssituation der mit ihren Deutschübungen beschäftigten Frauen indirekt als Gefängnis charakterisiert.

Eine entscheidende Wendung nimmt das Leben der Protagonistin durch die Bekanntschaft mit dem neuen, kommunistischen Wohnheimsleiter Vasif. Der türkische Schau-

²⁸⁵ Vgl. Federmaier, S. 161ff.

²⁸⁶ Hofmann, S. 216-7.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ Die einzige Form beruflicher und sozialer Weiterentwicklung, die sich der Erzählerin als Fabrikarbeiterin eröffnet, ist schließlich ihre Promotion zur Übersetzerin bei Siemens, nach einem vom Vater finanzierten Deutschkurs am Bodensee. Ihre neue Rolle bringt einen kleinen Zugewinn an Autorität, aber, abgesehen von einem privaten Zimmer, keine weiteren persönlichen Freiheiten mit sich. Auffallend sind vielmehr thematische Wiederholungen: Madame Gutsio, die Heimleiterin im Siemens-Wohnheim, ist eine aus Griechenland geflohene Kommunistin, die ähnlich wie Vasif, der sozialistische Heimleiter im Telefunken-Wohnheim, eine Lehrer-Rolle für die Erzählerin übernimmt und sie mit Büchern versorgt.

spieler und Stückeschreiber wird zu einer Lehrer-Figur für die Erzählerin: „Mit dem kommunistischen Heimleiter fing ein anderes Leben an. Bevor er kam, waren wir im Wonaym nur Frauen gewesen. [...] Jetzt hatten wir einen Hirten [...]. Er gab uns Bücher und sagte: ‚Hier, ich gebe dir meinen besten Freund.‘“ (GH, S. 468). Er regt die Selbstbildung der Erzählerin durch Werke der europäischen und internationalen Literatur an, indem er sie mit Dostojewski, Gorki, Tolstoi, Joyce, Sartre und Rosa Luxemburg vertraut macht, und erzählt ihr von seinen persönlichen Erfahrungen mit Bertolt Brecht.

Mit Vasif besucht die Erzählerin Aufführungen des Berliner Ensembles – „Ich verstand kein Wort und liebte es“ (GH, S. 467) – und beginnt, an den Treffen eines türkischen Arbeitervereins teilzunehmen. Diese Episoden sind in verschiedener Hinsicht für die Entwicklung der Protagonistin bedeutend. Sie deuten eine allmähliche Ausweitung des Bewegungsraums der Erzählerin an. Die völlige Ausrichtung ihres Alltags auf die Arbeit in der Fabrik wird aufgehoben und der „verlorene“ Abend wiederentdeckt: „Das Wort Abend! Ich hatte vergessen, daß es Abende gibt. Ich suchte den Abend in meinem Kopf.“ (GH, S. 467). Die Besuche im Verein übernehmen eine Zeit lang die Funktion der Abendunterhaltung: „Wir drei Mädchen gingen weiter zu unserem Arbeiterverein. Wenn wir aus dem Verein herauskamen, kamen auch die Zuschauer aus dem Hebbeltheater.“ (GH, S. 483). Die Männer-Gruppe des Arbeitervereins bildet außerdem einen notwendigen Kontrast zur Frauen-Gemeinschaft des Wohnheims. Für die Protagonistin ergeben sich zunehmend Möglichkeiten zur sozialen Kontaktaufnahme mit Männern. Sie bilden den Ausgangspunkt ihrer sexuellen Explorationsprozesse.

Die langsame Öffnung der Bewohnerinnen des Frauenwonayms gegenüber der Außenwelt bleibt jedoch nicht ohne Konsequenzen. So versuchen einzelne Fraktionen der rasch fragmentierenden Gemeinschaft den Verlust sozialer Kontrollmechanismen (bedingt durch die Abwesenheit der Eltern und Ehemänner) mit drastischen Warnungen zu kompensieren:

An manchen Abenden, wenn wir drei Mädchen [...] spät zu unserem Wonaymzimmer zurückkamen und in der Nacht unsere Fingernägel mit einer Feile feilten, schmiß eine andere Frau, die schon im Bett war, ihr Kopfkissen nach uns und schrie uns an: „Ihr werdet noch Nutten werden!“ (GH, S. 471)

Zwei Zimmerkolleginnen der Erzählerin haben diese Selbstzensur so verinnerlicht, dass sie die Erzählerin schließlich anstecken:

Sie sprachen soviel über ihre Brüder und über unsere Väter, daß ich dachte, ihre Sätze über die Brüder und Väter weben ein Spinnennetz, das das ganze Zimmer und unserer Körper bedeckt. Ich fing an, vor ihren Brüdern und vor meinem Vater Angst zu kriegen. Ich hatte sogar Angst vor Rezzans totem Vater. (GH, S. 465)

Die beiden Frauen kaufen Anzüge für ihre Brüder und drapieren sie zur Aufbewahrung über unbenutzte Betten. In der Nacht beobachtet die Erzählerin „die glänzenden Knöpfe der Männeranzüge, die über zwei Betten wie Körper lagen“ (GH, S. 465) und ist eine Zeit lang von einer paranoiden Angst vor elterlicher Bestrafung getrieben: „Wenn wir drei Mädchen [...] auf die andere Seite der Straße gegenüber unserem Wonaym [...] bei der Telefonzelle vorbeiliefen, sprach ich jetzt vor der Telefonzelle nicht mehr laut, sondern leise, in der Angst, daß meine Eltern mich in Istanbul hören könnten.“ (GH, S. 465).

Durch die Beschreibung paternalistischer Kontrolle als im wörtlichen Sinne „leere“ Symbolik – die Männer im Raum sind nur Anzüge – entlarvt sie der Roman als ideologische Illusion, die erst durch weibliche Selbstzensur validiert wird. Die Episode macht damit auch auf ein zentrales Interesse des Romans aufmerksam: seinen Anspruch, Dinge aufzuklären und illusorisches Denken zu korrigieren, aber auf eine Weise, die die aktive Beteiligung des Lesers und seine Fähigkeit, zwischen den Zeilen zu lesen, herausfordert.

Es ist schließlich die Lektüre von Oscar Wildes *Das Bildnis des Dorian Gray*, die die Erzählerin von ihrer Furcht vor Vätern und ihren moralischen Imperativen kuriert. Wieder ist es also die Literatur, die die Erzählerin in ihrer Entwicklung positiv beeinflusst:

Bald aber kam ein Buch in unser Zimmer, und das nahm mir die Angst vor den Brüdern und vor meinem Vater und Rezzans totem Vater. [...] Oscar Wildes „Bildnis des Dorian Gray“. [Rezzan] las soviel in diesem Buch, daß sie zu diesem Buch wurde, und sie erzählte mir in der Nacht die Geschichte. [...] Wenn sie über Dorian Gray erzählte, flüsterte sie, weil die Geschwister schon schliefen. Mein Körper gewöhnte sich an die Angst und befreite mich aus der Angst vor Brüdern und Vätern. (GH, S. 465-6)

Auch die Belastungen der schwierigen Arbeitsbedingungen fördern die allmähliche emotionale Abnabelung der Erzählerin von Eltern und Familie. Sie bewirken z.B. einen Bruch mit den Gewohnheiten und Traditionen ihres Alltags in der Türkei, der die Aufweichung persönlicher Bindungen nach sich zieht:

Seitdem ich in Istanbul ein Kind war, hatte ich mir angewöhnt, jede Nacht zu den Toten zu beten. [...] Auch in den ersten Nächten in Berlin betete ich für die Toten, aber ich wurde schnell müde, weil wir so früh aufstehen mußten. Ich schlief dann, bevor ich die Namen aller meiner Toten aufgezählt hatte, ein. So verlor ich langsam alle meine Toten in Berlin. (GH, S. 451)

Momente der Selbstbetrachtung im Prozess der allmählichen Ablösung von den Eltern veranschaulicht der Roman über das Motiv des Spiegels.²⁸⁹ Im Spiegel wird für die Protagonistin die eigene Einsamkeit und die zunehmende emotionale Distanz zu ihrer Familie begreifbar:

Wenn wir uns im Spiegel anschauen, lief keine Mutter, kein Vater, keine Schwester hinten im Raum an uns vorbei. Im Spiegel sprachen unsere Münder nicht mehr mit der Mutter oder Schwester. Wir hörten nicht mehr ihre Stimmen, ihre Kleiderflüstern, ihr Lachen vor dem Spiegel, so sahen wir uns jeden Tag im Spiegel als einsame Menschen. Nachdem wir im Spiegel verstanden hatten, daß wir alleine waren, war alles leichter. (GH, S. 472)

Das wichtigste Medium der Selbsterkundung und Selbstreflexion für die Protagonistin bleibt jedoch das Theater. Als Schauspielschülerin in Istanbul soll die Erzählerin eine kurze Szene selbstständig vorbereiten und präsentiert schließlich den Spaziergang einer Mutter mit ihrem Kind, wobei sie abwechselnd beide Rollen übernimmt. Durch die Übung beginnt sie über die Beziehung zu ihrer eigenen Mutter zu reflektieren und findet dabei einen neuen Zugang zu ihrer Mutter: „In der Rolle der Mutter spielte ich meine Mutter nach und merkte dann, wie zärtlich meine Mutter zu mir war. So entdeckte ich

²⁸⁹ Vgl. Jordan, Jim: From Guest Worker to Cultural Cosmopolitan. Evolving Identities in Emine Sevgi Özdamar's Short Story Cycle *Der Hof im Spiegel*. In: *Oxford German Studies* 45:3 (August 2016). S. 330-348, hier S. 345. Der Spiegel ist ein rekurreres Motiv in Özdamars Werk und erfüllt oft ähnliche Funktionen (z.B. als Medium der Selbstreflexion). Wie Jim Jordan feststellt, gelingt es der Protagonistin im Erzählband *Der Hof im Spiegel* mit Hilfe der Spiegel in ihrer Wohnung durch imaginative Rollenspiele interpersonale Kontakte einzuüben, um schließlich persönliche Beziehungen zu den Menschen in ihrer Umgebung aufzubauen und sich auf das Leben in der Migration einlassen zu können: „The role-playing which the narrator conducts through the mirror is a confidence building process which constitutes the necessary precursor to real contact and the development of genuine relationships in her new environment.“

am Theater meine Mutter.“ (GH, S. 423).²⁹⁰ Aber das Rollenspiel ist in Özdamars Roman eine beinahe ubiquitäre Praxis. Der Text macht wiederholt Anspielungen auf die Inszeniertheit des alltäglichen Lebens: die Männer im Westberliner Arbeiterverein rauchen „wie in einem alten französischen Film“, „[g]roße Rolle, kleine Rolle – egal, rauchen machte das Leben und das Warten photogen.“ (GH, S. 477). Dagegen gleichen die theatralischen Prozeduren der kochenden Frauen in der Wohnheimsküche den „Schattenspielen im traditionellen türkischen Theater“ (GH, S. 459). In Istanbul „übt“ die Erzählerin zusammen mit ihren ersten Liebhabern das Schreien beim sexuellen Höhepunkt. Indem fast jeder in Rollenspiele verwickelt scheint, liefert der Roman einen ironischen Kommentar zur Vorstellung „authentischer“ Subjektivität. Die Erfahrungen der Erzählerin am Theater, insbesondere das Auswendiglernen der Theatertexte, haben außerdem eine vorbereitende Funktion für ihren Aufenthalt in Deutschland und ihren Sprachlernprozess. Unter den Frauen im Wohnheim fällt ihr das Deutschlernen am leichtesten (vgl. GH, S. 463). Dass damit implizit das Sprechen in der fremden Sprache mit dem Rollenspiel im Theater verglichen wird, kann man als Hinweis auf den Konstruktcharakter von Kulturen und kultureller Identitäten verstehen, der essentialistischen Kulturvorstellungen entgegensteht.

3.4. Transkulturalität und soziale Fragmentierung

Die Bekanntschaft mit Vasif inspiriert auch die politische Entwicklung der Erzählerin zur Sozialistin und ist der Beginn ihrer sozialen Integration in das Milieu linker Intellektueller und Theaterleute, zunächst in Westberlin und später in Istanbul. Diese Gruppe ist dezidiert transkulturell – ihre Mitglieder kommen aus verschiedenen Ländern, leben in Berlin, Paris, Istanbul und Ankara, aber sie sind durch persönliche Bekanntschaften, gemeinsame politische Überzeugungen und ihre Passion für Literatur und Theater mit-

²⁹⁰ Vgl. Gutjahr: *Die Brücke*, S. 137. Auf diese Episode und die Bedeutung des Theaters als Medium der Selbstreflexion hat auch Gutjahr hingewiesen: „Das Theater wird zum zentralen Bildungsmedium, denn nun wird ihr [= der Erzählerin] die Darstellung einer Emotionalität abverlangt, durch die es ihr gelingt, die Beziehung zur Mutter zu reinszenieren.“

einander verbunden. Die Integrität dieser Gemeinschaft wird auch dadurch betont, dass ihre Mitglieder die gleiche Sprache sprechen – wie die Erzählerin haben sie die Angewohnheit, aus Theaterstücken zu zitieren.

Die nähere Bekanntschaft zwischen Vasif und der Protagonistin beginnt mit einem in Theaterzitaten geführten Dialog, der an den Streit zwischen Eltern und Tochter zu Beginn des Romans erinnert, doch diesmal gelingt die Kommunikation reibungslos:

Der kommunistische Heimleiter sagte: „Hast du schon einmal Theater gespielt?“ – „Ja, sechs Jahre.“ – „Das hört man. Was hast du gespielt?“ – „Titania im Sommernachts-traum.“

„Ich bitte dich, du holder Sterblicher,/ Sing noch einmal! Mein Ohr ist ganz verliebt...“

Er antwortete:

„Ich bin ein Geist nicht von/ gemeinem Stande;/ Ein ew'ger Sommer zieret meine Lan-de...“

„Ihr Name, ehrsam Herr?“

„Vasif“, sagte er und zog an seinem Schnurrbart. (GH, S. 463-4)

Die Handlung ist jedoch noch von weiteren transkulturellen Aspekten gekennzeichnet. Die Zeitungsschlagzeilen, die die Erzählerin häufig in ihre Narration einfügt, berichten besonders im zweiten Teil des Romans von eskalierenden Studentenprotesten und zunehmender Polizei-Gewalt in den USA, Deutschland und Istanbul. Der Konflikt zwischen sozialem Konservatismus und progressiven Kräften wird dadurch als ein nationale Grenzen überschreitendes zeitgeschichtliches Phänomen gezeichnet, das tiefgreifende Spaltungen in nationalen Gesellschaften provoziert und, wie im Falle der Türkei, die nationale Einheit bedroht.²⁹¹

Es schneite in Istanbul auch, als ich diese Nachricht las: „Martin Luther King ist ermordet.“ [...] In diesen Tagen brannten in Washington und Chicago Häuser, und die schwar-

²⁹¹ Vgl. Schonfield, S. 73. Ernest Schonfield schreibt über die vorherrschende eurozentrischen Perspektivierung der politischen Bewegungen um 1968, die Özdamars Text aufhebt: „How we understand these events depends on the historical and national frameworks we bring to bear. All too often, studies of 1968 which assert a global frame of reference focus mainly on the USA, the USSR and Europe, with little reference to the Middle East or Africa. In Özdamar's novel, the continuous newspaper headlines are crucial in establishing a sense of a global narrative.“

zen amerikanischen Soldaten prügeln sich in Japan mit den weißen amerikanischen Soldaten. Amerikanisches Militär besetzte Chicago, und in Washington gab es Ausgehverbot. [...] Ein Istanbuler Taxifahrer fuhr in diesen Tagen mit einem Bettuch auf seinem Taxi, auf dem stand: „Nein zur Nato.“ [...] 350 000 Lehrer, Gewerkschaftler und Studenten protestierten gegen religiöse Fanatiker und den Imperialismus. (GH, S. 700-1)

In Istanbul wird die Protagonistin Zeugin der Konflikte zwischen Faschisten, Sozialisten und religiösen Gruppen. Die Konflikte entfachen sich dabei auch an divergierenden Frauenbildern und dem heftig umstrittenen Thema der Frauenrechte und werden in einem ganz konkreten Sinne an Frauen ausgetragen:

Die faschistische Gruppe „Graue Wölfe“ lief durch die Straßen, ich hörte ihre Stimmen aus dem Schulfenster, während ich Zeitung las. Sie schrien: ‚Die Türkei wird ein Friedhof für Kommunisten.‘ In der Zeitung stand, der Bürgermeister von Istanbul habe den Minirock verboten, und die religiösen Gruppen sagten: ‚Die Milch der Kuh ist besser als die Milch einer ungläubigen Frau. Wenn man eine Mutter sucht, muß man eine gläubige Frau suchen. [...] In diesen Regentagen stellten sich in Istanbul die faschistischen Studenten [...] den sozialistischen Schülerinnen der Lehrerschule in den Weg und griffen ihnen mit Gewalt zwischen die Beine und an die Busen. „Tod den Kommunistinnen!“ (GH, S. 700-1)

Trotz ihrer Unterschiede beanspruchen alle Konfliktparteien nationale Symbole, wie den Staatsgründer Kemal Atatürk, und die Solidarität des „Volkes“ für sich. So berufen sich sowohl die Istanbuler Studenten bei ihren Protesten an der Universität als auch der Rektor, als Vertreter der bildungspolitischen Elite, darauf, Atatürks Erbe fortzuführen: „Die Studenten riefen: ‚[D]as ist die Stimme der Jugend. Tritt zurück! Wir sind die Atatürk-Jugend.‘ Der Rektor sagte: ‚Und was bin ich? Ich war vor euch die Atatürk-Jugend. Ich habe Atatürks Reden noch aus seinem Mund gehört.‘“ (GH, S. 699). Auch die Demonstrationsrufe der linksgerichteten Studenten und der Faschisten gleichen sich fast aufs Wort:

Die Studenten bewarfen die Polizei [...] mit Steinen, nicht aber die Soldaten, und riefen: „Volk und Militär – solidarisch Hand in Hand. Es lebe Atatürk! Atatürk kommt!“ [...] [Dann] marschierten die Grauen Wölfe und schworen an der Atatürk-Statue auf den Krieg gegen den Kommunismus. „Militär und Volk, solidarisch Hand in Hand.“ (GH, S. 707, 709)

Durch die Parallelisierungen schafft der Text ironische Distanz zu allen Parteien. Die Vorstellung eines geeinten „Volkes“, im Sinne einer ethnisch-kulturell einheitlichen nationalen Gruppe, wird dabei ad absurdum geführt – wer ist das Volk und wer vertritt es? Die weltanschaulich-politischen Differenzen führen zur allmählichen gesellschaftlichen Fragmentierung:

An den Zeitungskiosken hingen die linken, faschistischen und religiösen Zeitungen nebeneinander, alle in türkisch, aber es war wie drei Fremdsprachen. [...] Wenn an einer Bushaltestelle zwei Leute unterschiedliche Zeitungen lasen, stiegen manchmal die Zeitungsleser, die in der Minderheit waren, nicht in den Bus. So fuhren in den Bussen oft Menschen, die die gleiche Zeitung lasen. (GH, S. 743)

Die Spaltung nimmt schließlich epidemische Züge an – sie ergreift das Militär, als vermeintlichen Garanten nationaler Einheit (Kerim, der Freund der Erzählerin, teilt ihr in seinen Briefen aus dem Wehrdienst mit: „Die Unteroffiziere beim Militär neigen zum Faschismus, die jungen Offiziere neigen zum Sozialismus, das Militär zerfällt in zwei Teile.“ (GH, S. 740)) und auch die Konfliktparteien selbst werden von der Fragmentierung angesteckt, wie die Partei der Arbeiter, die sich in sozialistische und sozialdemokratische Teile spaltet.

Die interne Komplexität von Gesellschaften ist im Roman jedoch nicht auf politische Gegensätze beschränkt. Auch das Thema ethnisch-kultureller Diversität wird im Text ausführlich entwickelt. So bildet sich die ethnische und religiöse Vielfalt der Türkei in den Bewohnerinnen des Berliner Frauenwonayms ab, die die Erzählerin an das traditionelle türkische Theater erinnern: „Dort kamen Figuren auf die Bühne, jede redet in ihrem Dialekt – türkische Griechen, türkische Armenier, türkische Juden, verschiedene Türken aus verschiedenen Orten und Klassen und mit verschiedenen Dialekten“ (GH, S. 459). Als die Erzählerin während ihres Studiums an der Istanbuler Schauspielschule beschließt, zusammen mit zwei Mitschülern in das entfernte Hakkâri im Osten der Türkei zu reisen, um die Verwüstungen einer Naturkatastrophe zu dokumentieren, werden die kulturellen, ökonomischen und politischen Unterschiede zum urbanen Istanbul offenbar. Diese zweite Reise der Erzählerin (im eigenen Land, aber mit ernstzunehmenden Gefahren verbunden) ruft bei den Eltern noch heftigere Proteste hervor als ihr Wunsch, in Deutschland zu arbeiten. In der Episode wiederholt sich die Situation des Romanan-

fangs, aber diesmal sind die Einwände der Eltern auch genderspezifisch: „Wenn du ein Mann wärst, aber du bist ein Mädchen.“ (GH, S. 711), lautet der Einwurf des Vaters. Im Streit mit der Familie wird die Erzählerin schließlich als „unbelehrbar“ charakterisiert: „Du warst schon als Kind gefährlich,“ sagte meine Mutter. „Ich stellte den heißen Suppentopf zum Abkühlen auf den Boden, und du setztest dich auf die heiße Suppe.“ [...] Mein Vater sagte: „Dir etwas beizubringen ist schwerer, als ein Kamel zum Springen zu bringen.““ (GH, S. 711). Es ist möglich, Erziehung hier als Mittel der Beschränkung weiblicher Aspirationen zu deuten, dem sich die Erzählerin durch ihre „Unbelehrbarkeit“ entzieht, allerdings werden auch die vorgeblich selbstlosen Motive der Erzählerin, die gefährliche Reise anzutreten, ironisch in Zweifel gezogen – sie will mit der Reise auch ihren Freund Kerim, einen überzeugten Sozialisten, beeindrucken:

Haydar sagte: „Wenn sie [= die Amerikaner] zum Mond gehen, können wir auch bis zur persischen Grenze fahren und über die verhungerten Bauern eine Reportage machen.“ Ich sagte sofort ja und dachte an die Bauern, aber auch an Kerim. Ich könnte auf der Reise Fotos machen, ihn damit später überraschen und auf der langen Reise viele politische Bücher lesen. (GH, S. 710)

Angesichts der sich rasch zuspitzenden politischen Spannungen im Land reisen die Erzählerin und ihre beiden Begleiter inkognito in den Osten der Türkei, ohne ihre sozialistischen Überzeugungen preiszugeben und unter dem Vorwand, Land und Leute kennenlernen zu wollen: „Wir sind Schauspielschüler aus Istanbul und wollen die unterschiedlichen Menschen unseres Landes studieren.“ (GH, S. 723). Dennoch wird das Kennenlernen der Menschen und ihrer Lebensverhältnisse ein wichtiger Teil der Reise, die damit also durchaus Züge einer traditionellen Bildungsreise gewinnt, indem sie der Erzählerin – und damit auch dem Leser – Einblicke in neue soziokulturelle Kontexte ermöglicht. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Situation der Frauen im ländlichen, technologisch und infrastrukturell unterentwickelten Osten: ihr Alltag ist von harter Arbeit geprägt und die einzige Aussicht auf bessere Lebensbedingungen besteht in einer günstigen Ehe („Nur durch die Ehe mit einem Beamten retten wir uns vor den Teppichen.“ (GH, S. 717)). Es gibt auch Hinweise auf die strenge, mitunter gewalttätige, Sanktionierung weiblicher Regelverstöße: „Ein Mädchen aus dem Dorf hatte unten am Fluß mit einem fremden Mann gesprochen, und ihre Brüder hatten ihren Kopf zwischen zwei

Steinen zerquetscht“ (*GH*, S. 716). Die Gegensätze sind so groß, dass die Erzählerin im Kontakt mit den Einheimischen mitunter auf die Rolle der Touristin, der Fremden festgelegt wird, auch wenn sie versucht, einen engeren Kontakt zu den Einheimischen aufzubauen: „Wir wollten die Frauen fotografieren, aber sie sagten nein, öffneten aber eine Truhe und gaben mir ein farbiges Kleid, das ich anziehen sollte. Damit setzte mich der Mann auf sein Pferd, und Haydar fotografierte mich.“ (*GH*, S. 732). Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Distanz zwischen Istanbul und der Ost-Türkei wird schließlich auch in einem impliziten Vergleich verdeutlicht – in der Zeit, in der die Erzählerin letztendlich erfolglos versucht, die verwüsteten Gebiete im Osten des Landes zu erreichen, reist die erste amerikanische Weltraumrakete zum Mond.

Es lässt sich also feststellen, dass durch die Einbeziehung transkultureller Aspekte, die Hervorhebung gesellschaftlicher Fragmentierungen in politisch links- und rechtsorientierte Bewegungen und die Betonung intranationaler Heterogenität Özdamars Roman die für den Bildungsroman zentrale Beziehung zwischen Einzelnem und Gesellschaft mit einer neuen Komplexität darstellt und das Motiv der sozialen Integration problematisiert. Die Protagonistin integriert sich letztendlich nicht in eine nationale Gemeinschaft oder einen Kulturkreis sondern in eine spezifische, transnational organisierte soziale Gruppe. Die traditionelle Binarität von Individuum und Gesellschaft erscheint als unzureichendes Beschreibungsmodell für diesen Prozess.

3.5. Revolutionäre Entwicklung und „verpasste“ Bildungsziele

Ähnlich wie Gutjahr schlägt auch Boes eine Ausweitung der Gattungsgeschichte des Bildungsromans bis in die Gegenwartsliteratur vor. Er stellt jedoch die These auf, dass neue Modelle und Vorstellungen von Entwicklung andere ästhetische Ausdrucksformen bedingen: „Novels [...] might instead be read as preserving a central link between individual and social development, while framing both in a new rhetorical vocabulary.“²⁹² Boes verweist dabei auf Rita Felski, die in ihrer einflussreichen Studie

²⁹² Boes, Tobias: *Modernist Studies*, S. 235.

zur Moderne, *The Gender of Modernity*, für die feministische Literatur des frühen 20. Jahrhunderts erstmals eine Ablösung evolutionärer Schreibformen zugunsten einer neuen, revolutionären Ästhetik feststellt:

This adoption of revolution as a guiding image of feminist activity brought with it not just connotations of violence, agitation, and extremity but a marked difference in temporal register. The narrative of long-term evolutionary change was replayed by an impassioned description of the founding moment of the revolutionary body, as a spontaneous process of self-creation almost *ex nihilo*.²⁹³

Posthegelianische Entwicklungsvorstellungen von Reifung als evolutionärem, teleologischem Prozess stützten sich vor allem auf diachrone Erzählformen, die Duration und Chronologie herstellen. Doch Veränderungen in der Ästhetik der Moderne, wie die Fokussierung auf synchrone oder extrem gestauchte diachrone Schreibformen (z.B. der *stream of consciousness*), ermöglichten die Thematisierung neuer, auf synchronen Formen menschlicher Erfahrung – wie Epiphanie oder Schock – basierender Entwicklungsvorstellungen.²⁹⁴ Darauf stützt Boes schließlich seine These, dass die Gattungsgeschichte des Bildungsromans andauert und sowohl traditionelle Entwicklungserzählungen aus dem 19. Jahrhundert als auch zunehmend globale und fragmentierte Narrative einschließt, in denen soziale Affirmation durch Motive der Rebellion und Transformation ersetzt werden.²⁹⁵

In Özdamars Roman ist es die Idee der Rebellion und nicht das Modell gemäßigter, evolutionärer Entwicklung, die persönliche und soziale Entwicklungsprozesse strukturiert. Die linken Studentenproteste und der türkische Militärputsch sind wohl die augenscheinlichsten Beispiele. In Deutschland und in Istanbul fordern Studenten politische und soziale Reformen, besetzen Universitäten und organisieren Massendemonstrationen. Nachdem in Istanbul linksgerichtete Proteste mit Polizeigewalt brutal niedergeschlagen werden, bewaffnen sich die jugendlichen Demonstranten und gründen die Partei *Dev Genç*, „Revolutionäre Jugend“ (GH, S. 744). Die Radikalisierung der Demonstranten, ihr Wandel von Studenten zu Guerilla-Kämpfern, wird in der Narration der Erzählerin

²⁹³ Felski, Rita: *The Gender of Modernity*. Cambridge 1995. S. 165.

²⁹⁴ Vgl. Boes: *Modernist Studies*, S. 231-2, 235-7.

²⁹⁵ Vgl. ebd., S. 231.

mit der Emanzipation von Eltern und Familie und dem Ende der Kindheit verknüpft: „In diesen Tagen sagten viele Studenten zu ihren Eltern ‚Vergeßt mich‘ und verschwanden.“ (GH, S. 751). Der revolutionäre Charakter des Jugend-Motivs wird also nicht, wie z.B. in Morettis²⁹⁶ Beschreibung des Bildungsromans, durch Reifung eingedämmt. Radikalisierung, politische Desillusionierung und Erwachsenwerden hängen zusammen.

Auch die persönliche Entwicklung der Erzählerin ist von einer radikalen Logik geprägt. Sie ist nicht bereit, ihre Zukunftspläne durch einen Kompromiss oder die Akkomodation mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen einzuschränken. Nachdem die Erzählerin kurz vor ihrer Rückkehr nach Istanbul schwanger wird, entschließt sie sich, unverheiratet zu bleiben und das Kind abtreiben zu lassen. Die Entscheidung für ihre künstlerische Selbstverwirklichung als Schauspielerin erfolgt in Form einer Epiphanie während der alltäglichen Fährfahrt über den Bosphorus vom Haus ihrer Eltern im Osten der Stadt zur Theaterschule im Westen:

Das Schiff befand sich gerade in der Mitte zwischen dem asiatischen und europäischen Istanbul. Die Schauspielerin kam aus meinem Körper heraus, vor sich her schob sie einen Mann und ein Kind und warf sie vom Schiff ins Marmara-Meer. Dann kam sie zurück und ging wieder in mich hinein. Als das Schiff auf der asiatischen Seite ankam, wußte ich, daß ich in meinem Leben niemals heiraten wollte. (GH, S. 635)

Letztendlich dokumentiert die Narration der Erzählerin durchaus einen Entwicklungsprozess. Bereits nach ihrer Rückkehr aus Deutschland werden Veränderungen in ihrem Verhalten und ihrer Persönlichkeit sichtbar, trotz des vorläufigen Urteils ihres Vaters, dass „sie [...] doch genauso zurückgekommen [sei], wie sie gegangen ist“ (GH, S. 619). Nach dem Schock anfänglicher Fremdheit – in der surrealen Episode ihrer Rückkehr erkennt sie zunächst Vater und Mutter nicht wieder: „Wir gingen [...] in die dritte Etage, eine Frau öffnete die Tür und schrie: ‚Meine Tochter!‘“ (GH, S. 615) – beginnt sie an der Schauspielschule zu studieren und lernt Theaterleute, Dichter, Intellektuelle und Sozialisten kennen. Wieder nimmt eine Reihe neuer Lehrer-Figuren Einfluss auf ihre

²⁹⁶ Vgl. Moretti, S. 6. Bei Moretti ist der Bildungsroman eine sozial konservative Gattung, die die revolutionären Impulse der Moderne anerkennt, aber an ihrer Eindämmung arbeitet - „Youth does not last forever.“

persönliche und künstlerische Entwicklung, wie der Schauspiellehrer Memet, der mit seinen Vorträgen eine Lese-Manie bei der Erzählerin auslöst:

Memet meinte, auch wir äßen unsere Zeit mit leeren Gedanken, wir läsen nicht. [...] Ich wollte nicht mehr schlafen, weil man beim Schlafen Zeit aß. In der Nacht las ich bis vier, fünf Uhr morgens, meine Mutter kam ins Zimmer, machte das Licht aus und sagte: „Strom ist teuer.“ Ich antwortete ihr im Dunkeln mit einem Satz aus Hamlet: „Schlafen, sterben vielleicht.“ (GH, S. 644-5)

Nach einigen flüchtigen sexuellen Erlebnissen hat sie eine kurze, sexuell erfüllende Affäre mit dem Sohn eines hochrangigen Politikers, bevor sie sich schließlich in den Sozialisten und Filmemacher Kerim verliebt. Kerims Entwicklungsweg ist selbst eine sozialistische Variante klassischer Bildungsprozesse: als Sohn einer „alten, bürgerlichen Familie“ wurde er zum Architekturstudium nach Europa geschickt, doch statt die Bildungserwartungen der Eltern zu erfüllen, „hatte er in Italien bei Fellini und Pasolini Film studiert und war als Marxist zurückgekehrt.“ (GH, S. 696). Wie in der Figur der Erzählerin verbinden sich in Kerims Charakter künstlerische Neigung und politisches Engagement. Trotz dieser Ähnlichkeiten ist die Liebe zum Intellektuellen Kerim aber auch eine Quelle der Verunsicherung für die Erzählerin: „Ich sprach nicht viel mit Kerim, weil ich nicht wußte, wie bewußt meine Sätze waren.“ (GH, S. 697).

Für ihren Vater ist ihre neue, freie Lebensweise das Resultat ihrer Erfahrungen in Deutschland: „Meine Tochter, du bist ein Mann geworden. Du hast aus Deutschland eine neue Mode gebracht. Du kommst in der Nacht nach Hause.“ (GH, S. 665). Es ist eine Referenz auf den Beginn des Romans und die männlich konnotierten Zukunftspläne der Erzählerin, die sich, zumindest aus der Sicht des erstaunten Vaters, erfüllt zu haben scheinen. Auch andere Figuren im Roman glauben an den bildenden Einfluss Europas, wie z.B. eine namenlose Istanbulerin, die der Vater der Erzählerin eines Abends in seinem Auto mitnimmt: „Europa gesehen zu haben, ist eine feine Sache. Man sieht einem Menschen im Gesicht an, daß er Europa gesehen hat. Die Europäer sind fortschrittlich, wir treten mit unseren Füßen auf der Stelle und bewegen uns einen Schritt vor und zwei Schritte zurück.“ (GH, S. 543). Aber der Roman zeigt immer wieder, dass Europa selbst von internen Konflikten betroffen ist. Studentenproteste gegen den Vietnam-Krieg pro-

vozieren zunehmend Polizei-Gewalt, während die Schlagzeilen konservativer Zeitungen die Ereignisse lakonisch kommentieren: „Aufstand der Neurotiker“ (GH, S. 516).

Nach der Reise der Erzählerin in den Osten der Türkei wird auch eine frappierende Veränderung im Verhältnis zu ihren Eltern sichtbar. Resolut beruhigt die Protagonistin die durch ihre lange Abwesenheit völlig aufgelöste Mutter und tauscht kurzerhand mit ihrem Vater die Rollen:

Ich ging zu meiner Mutter herüber, sie weinte immer noch. [...] „Schau, Mutter, was bringt dir das Weinen, du mußt Bücher lesen. Die werden dir helfen.“ Ich holte aus meinem Regal ein Buch von Dostojewski und legte es auf ihre Bettdecke. Sie weinte weiter, aber nahm das Buch in die Hand und fing an zu lesen. [...] Dann ging ich in den Salon und sagte zu meinem Vater: „Vater, hör auf mit dem Radio zu spielen, ich werde jetzt arbeiten.“ Mein Vater ging mit dem Radio in die Küche wie ein gehorsames Kind. (GH, S. 739)

Dass die Erzählerin versucht, ihre Mutter mit einem Buch zu trösten, ist ein Beispiel für die wichtige Funktion literarischer Texte in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess. Literarische Lebensentwürfe fungieren dabei auch als Orientierungshilfe für eigene Lebensentscheidungen – den Entschluss der Erzählerin, nicht zu heiraten, inspiriert ein geliehener Roman: „Er handelt von einer französischen Frau aus dem 18. Jahrhundert, die sich für einen Mann opfert.“ (GH, S. 634). Nach der Lektüre steht für die Protagonistin fest: „[I]ch glaube, ich will nicht heiraten“ (GH, S. 634). Indem literarische Entwicklungserzählungen zum (Gegen-)Modell für die Entwicklungsprozesse der Erzählerin werden, gewinnt ihre Entwicklungsgeschichte eine selbstreflexive Qualität.²⁹⁷

Zum Ende des Romans erlebt die Protagonistin, wenn auch nur vorübergehend, eine Form künstlerischer Selbstverwirklichung, indem sie nach dem Abschluss ihrer Schauspielausbildung die Möglichkeit bekommt, in einer Theaterproduktion in Ankara mitzuwirken. Mit dem antikapitalistischen Stück „über ein Mädchen, das sich im Kapitalismus nur retten kann, indem sie eine Hure und Puffmutter wird“ (GH, S. 698) kann die Erzählerin ihre Theaterleidenschaft mit ihren politischen Überzeugungen in Einklang bringen, während das Theater die Funktion eines sozialistischen Bildungsmediums übernimmt.

²⁹⁷ Vgl. Boes: *Formative Fictions*, S. 17. Boes weist auf die große Anzahl lesender Bildungsromanhelden in der Gattungstradition hin.

Doch während sich für die Erzählerin ein Entwicklungsprozess nachweisen lässt, distanziert sich der Roman gleichzeitig ironisch von ihren Entwicklungszielen und von emanzipatorischen Ideologien im Allgemeinen.²⁹⁸ Die Protagonistin wird von einem bewussten Streben nach Selbstverbesserung angetrieben, aber dieses klassische Bildungsroman-Motiv wird überraschend reaktualisiert: in dem Wunsch der Erzählerin, ein sozialistisches Bewusstsein auszubilden. Zu diesem Zweck beginnt sie, politische Texte zu lesen; auch ihre Selbstbildung zur Sozialistin verläuft also über das Lesen: „Ich hatte keine Ahnung, was Feudalismus war. Vor Wörtern wie Feudalismus, Imperialismus, Unterbau einer Gesellschaft, Überbau einer Gesellschaft stand ich wie vor einem Brunnen, der sehr tief war. [...] Die Bücher, die ich alle lesen mußte!“ (GH, 686). Die ernstgemeinten, doch mitunter skurrilen Versuche der Protagonistin, ihren sozialistischen Idealen gerecht zu werden, präsentiert der Text mit merklich selbstironischem Unterton, wie z.B. ihren Plan, Bücher zu stehlen – „Ich fing an, Bücher zu klauen, besonders in teuren Buchhandlungen [...]. So sammelte ich fünfmal das gleiche Nazim Hikmet-Buch im Regal zu Hause.“ (GH, S. 675) – oder ihre Selbstinszenierung als Sozialistin:

Die Zigarette war das wichtigste Requisit eines Sozialisten. Wenn ich zu Hause rauchte, vergaß ich meine brennende Zigarette im Aschenbecher, ging in die Küche und dort machte ich noch eine Zigarette an, kam zurück, sah die andere Zigarette im Aschenbecher und rauchte beide Zigaretten. (GH, S. 687)

Die Anstrengungen der Erzählerin, Marx und Lenin zu lesen und zu verstehen, lässt der Roman oftmals an der Komplexität der Lektüre und der Unzugänglichkeit der Begrifflichkeiten scheitern. In Berlin liest die Erzählerin Engels' *Ursprung der Familie* in türkischer Übersetzung mit mäßigem Erfolg: „Das Wort Familie war leicht zu verstehen, nicht aber die ganzen Sätze. Ich verstand auch das Wort Leben, aber Reproduktion des unmittelbaren Lebens nicht.“ (GH, 528). Ihre Versuche, die neuen Ideen und Konzepte aus ihrem persönlichen Erfahrungswissen abzuleiten, sind zunächst komisch und verdeutlichen die Diskrepanz zwischen politischen Theorien und tatsächlichen Lebensbe-

²⁹⁸ Vgl. Gutjahr: *Die Brücke*, S. 133. Auch Gutjahr weist auf die ironische Qualität der Erzählung hin, problematisiert diesen Aspekt jedoch nicht im Hinblick auf ihre Bestimmung des Romans als Bildungsroman: „Die erzählte Geschichte ist [...] als Reihung von szenisch beschreibenden Episoden angelegt, die nicht selten mit ironischem Gestus über den Entwicklungs- und Bewusstseinsstand der Protagonistin Auskunft geben.“

dingungen. Sie stören jedoch auch die Erwartungen des Lesers, z.B. wenn die Erzählerin über das Konzept der sozialistischen Gruppenehe matrilineare Traditionen im türkischen Beerdigungsritus entdeckt:

Die Abstammung wurde nicht vom Vater, sondern von der Mutter gerechnet. Nur Mütter waren gültig. Man wußte, wer die Mutter des Kindes war, aber nicht, wer der Vater war. Das erinnerte mich an türkische Beerdigungen. Wenn ein Mensch stirbt, trägt man ihn im Sarg zum Friedhof, dann nimmt man ihn aus dem Sarg heraus, vier Männer fassen das Laken, in dem der Tote liegt, und legen den Toten in die Grube. Der Imam aus der Moschee ruft seinen Namen mit dem Namen seiner Mutter: „Osman, der Sohn Leylas.“ Den Namen des Vaters des toten Mannes ruft man nicht. (GH, S. 529)

Ein weiteres von der Erzählerin verfolgtes Entwicklungsziel ist ihre Entjungferung. Sie bedeutet einerseits die offensichtliche Ablehnung einer Kommodifizierung weiblicher Sexualität (durch die Beschreibung als „Diamant“ wird Jungfräulichkeit als Ware charakterisiert) sowie eine Wertschätzung persönlicher Explorationsprozesse. Ataman, ein Freund Vasifs, macht die Defloration der Erzählerin zur notwendigen Voraussetzung für ihre Reifung zur Schauspielerin: „Du musst dich von deinem Diamanten befreien, wenn du eine gute Schauspielerin sein willst. Nur die Kunst ist wichtig, nicht der Diamant.“ (GH, S. 539).²⁹⁹ Andererseits ist die Defloration aber auch wieder Teil einer Emanzipationsidee, der sexuellen Befreiung der Frau im linksgerichteten politischen Diskurs der 1960er Jahre.

Das Ereignis wird schließlich in einer Reihe komischer und missglückter Episoden vorbereitet. Die taktierende, planvolle Herangehensweise der Erzählerin setzt sie dabei in eine überlegene Position: „Ich hatte Pläne im Kopf, [...] mich heute abend von meinem Diamanten zu befreien. [...] Wir setzten uns, ich schaute in sein Gesicht und dachte, der Arme weiß gar nichts von meinem Plan.“ (GH, S. 602). Das Unterfangen endet schließlich antiklimaktisch – die Erzählerin und der Leser verpassen den vermeintlich so entscheidenden Akt, indem ein sexuelles Erlebnis mit ihrem Freund Jordi erst im Nachhinein als Moment ihrer Entjungferung identifiziert wird: „Ich schaute meine Hände, Beine, Brüste im Nebel an, und dort im Nebel verstand ich, daß ich meinen Diamanten

²⁹⁹ Kurz zuvor gibt Vasif der Erzählerin den gleichen Ratschlag und bedient sich dabei noch einmal eines Zitats aus Shakespeares *Sommernachtstraum*: „Ich will dir etwas sagen, Titania: Wenn du eine gute Schauspielerin sein willst, schlaf mit Männern, egal mit wem, schlafen ist wichtig. Das ist gut für die Kunst. Du mußt dich vom Erdenstoffe befreien, / Daß du so luftig sollst wie Geister sein.“ (GH, S. 538)

schon in Paris bei Jordi gelassen hatte, ich war schon seit Paris, ohne es zu wissen, eine Frau gewesen.“ (GH, S. 604). Statt das Ereignis als Initiationserlebnis zu inszenieren, wird es dem Leser also vorenthalten. Diese kritische Gestaltung der selbstgesetzten Entwicklungsziele der Protagonistin lässt sich mit der auffallenden Tendenz des Romans, ideologische Systeme und politischen Dogmatismus mit Ironie zu unterminieren, erklären.

Als Schauspielschülerin in Istanbul beteiligt sich die Erzählerin am Projekt der sozialistischen Bildung des Volkes und übernimmt dabei zum ersten Mal selbst eine Lehrer-Rolle:

Es gab einen Slogan: „Die Füße werden eines Tages zum Kopf.“ Wir waren die Füße, und wenn man genügend Füße hatte, konnte man die Pyramide umdrehen. Viele Füße hatten noch ein falsches Bewußtsein, das man aber in ein richtiges Bewußtsein verwandeln konnte [...] – zum Volk gehen und ihm das richtige Bewußtsein bringen. (GH, S. 684)

Der politische Idealismus der Erzählerin produziert jedoch vor allem absurde Situationen. So bemüht sie sich auch auf der Reise in die Ost-Türkei, den Einheimischen den Sozialismus näher zu bringen. Die abstrakte politische Rhetorik ihrer Aufklärungsversuche steht dabei in einem komischen Kontrast zu ihrer ländlich-prosaischen Umgebung:

„Amerika beutet uns aus, und seine Knechte in dieser kaputten Gesellschaft beuten euch auch aus. Das kommt alles von der kaputten Ökonomie.“ Ich wiederholte diese Sätze ein paarmal, bis einer der Bauern zu mir sagte: „Meine Schwester, Amerika geht zum Mond. Amerika hat keine Zeit, sich mit uns zu beschäftigen.“ Die Bauern hatten Schafe mit im Bus, die dauernd blökten, „Amerika – mäh – beutet – mäh – uns aus – mäh, mäh, mäh.“ (GH, S. 713)

Die schwierigen Lebensverhältnisse im Osten begünstigen einen apolitischen Pragmatismus in der Bevölkerung, an dem auch wohlgemeinte politische Diskussionen scheitern:

In einem Schneiderladen bügelte der Schneider gerade mit einem schweren, glühenden Bügeleisen viele Hosen, amerikanische Soldaten- und Offiziershosen. [...] „Gute Menschen“, sagte er. „Aber Imperialisten“, sagte ich. [...] „Was heißt Imperialismus?“ – „Sie beuten uns aus.“ Der Schneider sagte: „Ich mache meinen hungrigen Bauch mit amerikanischen Hosen satt.“ (GH, S. 721)

Die Diskrepanz zwischen abstrakten Theoremen und tatsächlichen Lebensverhältnissen wird schließlich auch symbolisch angedeutet, als die Erzählerin versucht, während der beschwerlichen Reise Lenin zu lesen: „Es war heiß, der Esel schlug mit seinem Schwanz die Fliegen, die auf seinem Körper saßen, und traf dabei jedesmal meine Beine. Ich versuchte, dabei Lenins Buch zu lesen.“ (GH, S. 716). Dass die Bücher der Erzählerin während der Reise immer mehr Schaden nehmen, lässt sich als sinnbildliche Demontage ihrer ideologischen Wirkungskraft lesen – beim Kirschenpflücken in Kapadokia bekommt ein Band von Karl Marx rote Flecken und das Lenin-Buch fällt letztendlich dem Reittier der Erzählerin zum Opfer: „Ich suchte meinen Esel, der war aber schon zu Haydars Großmutter zurückgelaufen und hatte mein Lenin-Buch ‚Staat und Revolution‘ halb aufgeessen.“ (GH, S. 718). In Istanbul wird die Kritik an politischen Ideologien schließlich in expliziter Form wiederholt. Ein junger Dichter gibt der Erzählerin den Rat, sich nicht von einer politischen Idee vereinnahmen zu lassen:

Du glaubst zu sehr an Geschriebenes. Stalin war ein Mörder, weil er an das Geschriebene geglaubt hat, weil er ein Theologiestudent war. Hör auf, an die Schriften zu glauben. Versuche, eine gute Schauspielerin zu werden. Alle poetischen Sätze sind Entwürfe einer zukünftigen Realität. Poesie zwingt dich niemals zum Töten. (GH, S. 745)

In diesem Zusammenhang wird auch die Idee des Ziels, als politische Utopie, ein weiteres Mal diskreditiert: „Was ich aus den Büchern verstanden hatte, war: In einer Nacht kommt die Revolution, und dann das Paradies. Bis dahin ist der Weg eine Hölle. Der Dichter sagte: ‚Die Hölle fängt erst dann an.‘ Dann lachte er.“ (GH, S. 745).

Diese Skepsis gegenüber teleologischen Narrativen (wie das der sozialistischen Revolution) wird in der Struktur des Romans gespiegelt, denn die Narration der Erzählerin verzichtet auf eine strikte Chronologie zugunsten einer episodischen Handlungsstruktur. Die assoziative Verknüpfung der einzelnen Episoden unterstreicht dabei den Eindruck oralen Erzählens. So setzt der Roman z.B. mit einer kurzen Szene in Berlin ein, in der die Erzählerin auf der Straße Zeitungsschlagzeilen auswendig lernt, während sie sich in der winterlichen Kälte an einem ofenwarmen Laib Brot wärmt, bevor die Narration in ihre Schulzeit zurückspringt:

Vielleicht lernte ich die Schlagzeilen auswendig, weil ich, bevor ich als Arbeiterin nach Berlin gekommen war, in Istanbul sechs Jahre lang Jugend-Theater gespielt hatte. Meine

Mutter, mein Vater fragten mich immer: „Wie kannst du so viele Sätze auswendig lernen, ist es nicht schwer?“ (GH, S. 442)

Im Hinblick auf die Handlungsstruktur folgt der Roman auch nicht dem zirkulären Bildungsroman-Schema einer Reise und Rückkehr. Es gibt nicht nur mehrere Reisen (nach Berlin, Paris, Istanbul, Hakkâri, Ankara); mit dem Entschluss der Erzählerin, nach Deutschland zurückzukehren, endet der Roman mit einem neuen Aufbruch. An der Aufweichung teleologischer Handlungsstrukturen beteiligt sich also schließlich auch das offene Ende des Romans.

Offen ist der Roman jedoch auch in einem weiteren Sinne. Denn, wie Liesbeth Minnaard feststellt, sind Özdamars Texte – die drei Romane ihrer Berlin-Istanbul-Trilogie, die Erzählsammlung *Der Hof im Spiegel* (2001) und ihr Debütroman *Mutterzunge* (1990) – durch ein intertextuelles Netz aus Themen, Motiven, Assoziationen und den repetitiven Gebrauch einzelner Phrasen und Sätze verbunden,³⁰⁰ so dass jeder Text am Erzählen der anderen Texte beteiligt scheint: „Both the novels and the shorter pieces of prose refer to, and even pre- and re-tell, each other. Together they can be seen as a complex web of oeuvre-immanent intertextualities.“³⁰¹ Durch diese außerordentliche intertextuelle Verflochtenheit sind Özdamars Texte gleichzeitig „unvollständig“ (weil sich ihre Sinnpotentiale nicht in einem Text erschöpfen) und entgrenzt. Einheit und Kontinuität werden von der weiblichen Erzählerfigur, deren Lebensgeschichte einen einheitlichen Erzählrahmen für alle Texte liefern könnte, nur scheinbar hergestellt.³⁰² Denn die hervorstechenden Ähnlichkeiten zwischen der fiktiven Erzählerfigur und der Autorin Özdamar produzieren nur neue Unsicherheiten: „Despite real-life correspondences with its author, the autobiographical Self presented in Özdamar’s writings is clearly a fictional construction: in a playful way this Self is ‚almost-Sevgi‘ – invented, unfathomable, elusive.“³⁰³

³⁰⁰ Vgl. Minnaard, Liesbeth: *New Germans, New Dutch*. Amsterdam 2009. S. 71.

³⁰¹ Ebd, S. 72.

³⁰² Vgl. ebd.

³⁰³ Ebd.

3.6. Fazit

Nach Gérard Genette determiniert „[d]as Wissen um die Gattungszugehörigkeit eines Textes [...] in hohem Maße den ‚Erwartungshorizont‘ des Lesers und damit die Rezeption des Werkes“³⁰⁴. Zwar sind, wie Baßler schreibt, explizite Gattungsangaben selten und mitunter irreführend, aber auch die erkennbare intertextuelle Bezugnahme auf ein Gattungsmuster kann als Signal für den Leser dienen, einen Text im Hinblick auf eine bestimmte Gattungstradition zu lesen.³⁰⁵ Sobald der Leser einen Vergleich mit anderen Texten der Gattung und insbesondere ihren prototypischen Beispielen anstellt, unternimmt er eine Interpretation seines Textes.³⁰⁶ Wie Baßler jedoch auch festhält, „kann auch der gezielte Bruch der geweckten Gattungserwartung als Mittel zur Produktion literarischer Bedeutung eingesetzt werden“³⁰⁷. Während in Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* bestimmte Themen und Motive des Bildungsromans (wie familiäre Konflikte, jugendliche Explorationsprozesse oder künstlerische Selbstverwirklichungswünsche) reaktualisiert werden, geschieht dies meist in unerwarteter Weise. Die Reise der Protagonistin nach Deutschland dient nicht in erster Linie ihrer persönlichen und künstlerischen Weiterentwicklung; sie ist vor allem ökonomisch motiviert und führt zunächst in eine Situation persönlicher Unfreiheit und sozialer Isolation. Als Fabrikarbeiterin in Deutschland erlebt die Erzählerin eine dramatische Beschränkung ihres Bewegungsraumes, die sie nur allmählich überwindet. Ihr Wunsch nach Selbstständigkeit bildet einen auffälligen Kontrast zu ihrer tatsächlichen ökonomischen und persönlichen Fremdbestimmung: der Alltag der Protagonistin in Berlin wird zunächst völlig von der körperlich und psychologisch belastenden Arbeit in der Fabrik vereinnahmt, während selbst die wenigen Freiräume außerhalb der Arbeitszeiten von der Fabrikleitung mitorganisiert werden (vgl. der Tanzabend mit englischen Soldaten). Im Frauen-Wohnheim ist die Erzählerin Teil einer sozial isolierten, homosozialen Gemeinschaft, die Explorationen außerhalb des Wohnheims mitunter selbst kontrolliert und sanktioniert (z.B. die Beschimpfungen der Protagonistin als „Nutte“). Wie schon in Istanbul während ihrer Schulzeit ist es auch in Deutschland vor allem das Theater, das der Erzäh-

³⁰⁴ Genette, Gérard: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main 1993. S. 14.

³⁰⁵ Vgl. Baßler, S. 55.

³⁰⁶ Vgl. Ebd, S. 54.

³⁰⁷ Ebd, S. 56.

lerin persönliche und künstlerische Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Das Theater-spiel fungiert als Mittel der Selbstreflexion und Medium der literarischen Bildung. Aber Rollenspiele sind nicht auf das Theater beschränkt, sondern werden als integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens und interkultureller Praktiken (wie dem Sprechen in der Fremdsprache) charakterisiert.

Die Erlebnisse der Protagonistin in Deutschland machen deutlich, dass das hochkomplexe Thema der (Arbeits-)Migration nicht so einfach in das traditionelle, prinzipiell optimistische generische Muster des Bildungsromans gepasst werden kann. Auch die Thematisierung transkultureller Prozesse und intranationaler Diversität bzw. Fragmentierung führt zwangsläufig zu einer Problematisierung bestimmter Gattungsprämissen (z.B. das Motiv der sozialen Integration). Die Erzählerin integriert sich schließlich nicht in eine bestimmte nationale oder kulturelle Gemeinschaft, sondern schließt sich einer transnationalen Gruppe politisch engagierter Künstler und Intellektueller an. Durch die sozialistische Weltanschauung der Erzählerin sowie den zeitgeschichtlichen Hintergrund ihrer persönlichen Entwicklungsprozesse – die grenzübergreifenden sozialen Umwälzungen der späten 1960er Jahre – entspricht der Roman nicht traditionellen Beschreibungen des Bildungsromans als sozial versöhnlicher Gattung, die einem evolutionären Entwicklungsmodell folgt.

Darüber hinaus scheint Özdamars Text besonderes daran interessiert, bestehende Sinnbezüge zu unterminieren oder zu hinterfragen: auf der sprachlichen Ebene durch Sprachexperimente und gezielte Verfremdungen, auf der Ebene der Handlung durch die kritische Beschäftigung mit politischen Ideologien und Dogmen und schließlich im Hinblick auf tradierte Gattungstraditionen durch die selbstironisch-distanzierte Haltung des Romans gegenüber den Entwicklungs- und Selbstbildungsprozessen der Protagonistin. Die intertextuelle Bezugnahme auf das Gattungsmuster des Bildungsromans ist dementsprechend nicht affirmativ, sondern als spielerische Subvertierung dominanter Sinnmuster zu verstehen. Leopold Federmair beschreibt die anti-schematische Qualität von Özdamars Erzählen als literarische Fruchtbarmachung sprachlich-linguistischer Normbrüche: „Özdamars Prosa ist, in unterschiedlichem Maße zwar, von poetischer Energie durchwirkt. Einer Energie, die sie zu einem guten Teil aus der eigensinnigen, manchmal

fast störrisch wirkenden Wendung des Fehlerhaften ins Schöpferische gewinnt.“³⁰⁸ Diese anti-schematische Tendenz, so kann argumentiert werden, zeigt sich auch im subversiven Umgang des Romans mit Genre-Mustern. Dem Leser wird dadurch eine besonders aktive Leserrolle abverlangt. Mit der ironischen Schilderung der Handlungen und Ansichten der Protagonistin (wie z.B. ihrer sozialistischen Selbstbildungsversuche) regt der Roman, wie im Falle der sprachlichen Verfremdungen, einen analytisch-reflexiven Leseprozess an. Obwohl also auch in Özdamars Roman, ähnlich wie bei Alev Tekinays *Der weinende Granatapfel*, eine ausgeprägte Leser-Orientierung erkennbar ist, wird hier die Erzählerin nicht als potentielle Identifikationsfigur für den Leser gestaltet.

³⁰⁸ Federmair, S. 157.

4. Persönliche und gesellschaftliche Transformationen in Yadé Karas *Selam Berlin* (2003)

4.1. Einleitung

In Yadé Karas Roman *Selam Berlin* (2003), den Michaela Holdenried als „erste[n] türkisch-deutsche[n] Wenderoman“³⁰⁹ bezeichnet hat, kehrt der 18-jährige Hasan im Winter 1989 nach Berlin zurück, in die Stadt, in der er geboren wurde und bis zu seinem 13. Lebensjahr aufwuchs, bevor ihn seine Eltern (aus Sorge, er könnte wie „die Kiffer, Säufer und Punks vom Bahnhof Zoo“³¹⁰ enden) nach Istanbul zurückschickten. Hasan erzählt über die turbulente und ereignisreiche Zeit nach dem Mauerfall, über Familienkrisen und Liebesverwicklungen und seine ersten Gehversuche beim Film. Seine Ablehnung gegenüber den Identitätsentwürfen und Lebensweisen seiner Eltern reflektiert dabei den intergenerationalen Wandel von der persönlich erlebten Migration einer ersten Generation von Einwanderern zu den Erfahrungen ihrer Töchter und Söhne als ethnisch-kulturelle Minderheit in Deutschland.

Im Hinblick auf seine generische Form bietet Yadé Karas Roman eine ganze Reihe von Lesarten an, wie ein kurzer Blick auf die Forschung zum Roman deutlich macht. Durch seine thematische Fokussierung auf familiäre Beziehungen wird der Roman von Holdenried als Familienroman gelesen. Sie versucht an seinem Beispiel einen interkulturellen Familienroman als dritte Form neben dem „deutschen“ und deutsch-jüdischen Familienroman zu etablieren und so das „monokulturelle“³¹¹ Bild der Gattung in der Forschung zu revidieren. Darüber hinaus könne der Text nach Holdenried aber auch als Jugendroman bezeichnet werden, aufgrund seines jugendlichen Protagonisten, der „Schilderungen urbaner Jugendkultur“³¹² und der Exploration typischer Jugend-Themen wie Sexualität und familiäre Konflikte. Petra Fachinger, die sich in ihrem Beitrag insbe-

³⁰⁹ Holdenried, Michaela: Die Position des Dritten? Der interkulturelle Familienroman *Selam Berlin* von Yadé Kara. In: *Die Interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Hrsg. v. Michaela Holdenried und Weertje Willms. Bielefeld 2012. S. 89-107, hier S. 95.

³¹⁰ Kara, Yadé: *Selam Berlin*. Zürich 2003. S. 28. Alle folgenden Zitate werden im Text mit der Abkürzung *SB* angegeben.

³¹¹ Holdenried: Position des Dritten, S. 90.

³¹² Ebd., S. 104.

sondere den transkulturellen Aspekten des Romans zuwendet, diskutiert gleich mehrere Rezeptionsmöglichkeiten, vom „pop novel“ und „chick-lit novel“ bis zum Großstadt- und Pikturroman.³¹³ Indem Karas Roman jedoch auch typische Themen und Motive aus dem Repertoire des Bildungs- und Entwicklungsromans verarbeitet, lässt sich die Liste möglicher Lesarten und Gattungsdesignationen um ein weiteres Label erweitern. Hasans Emanzipation von den Eltern, sein zunehmendes soziales Engagement und wachsendes Selbstbewusstsein deuten auf einen psychischen und sozialen Reifungsprozess hin, der Assoziationen mit der Gattung des Bildungsromans weckt.³¹⁴ Allerdings begegnen dem Leser auch deutliche Abweichungen von dem lange in der Forschung kultivierten sozial konservativen Bild der Gattung. Während persönliche Transformationen im Zentrum der thematischen Beschäftigung des Bildungsromans mit dem Motiv der Entwicklung stehen, wurde das gesellschaftliche System in Gattungsbeschreibungen oft als unbeweglicher, feststehender Rahmen dieser Entwicklungsprozesse gezeichnet, der die Bildungs- und Selbstverwirklichungsbestrebungen der zentralen Figur mit seiner Tendenz zu Ordnung und Kontinuität einzudämmen sucht. In Karas Roman wird die Darstellung einer sozialen Integration innerhalb eines stabilen gesellschaftlichen Systems durch die thematische Beschäftigung mit soziokulturellen Transformationsprozessen ersetzt. Denn mit der persönlichen Geschichte des jungen Hasan veranschaulicht der Roman die tiefgreifenden demografischen und sozialen Veränderungen in der (west-)deutschen Gesellschaft durch Jahrzehnte der Arbeitsmigration. Hasan ist als Mitglied der deutsch-türkischen Diaspora ein aktiver Teil dieser Prozesse. Ein solches thematisches Interesse an gesellschaftlichen Transformationsprozessen kennzeichnet auch postkoloniale Entwicklungsromane, wie Mark Steins Konzept des *novel of transformation* in der britischen Literatur aufzeigt. Während dort weiterhin persönliche Entwicklungsgeschichten erzählt werden, werden sie auch in Beziehung zu soziokulturellen Transformationen (wie der Veränderung nationaler Selbstbilder durch Migration) gesetzt. Die Romane, so Steins These, beschreiben diese Prozesse nicht nur, sondern leisten mit der Thematisierung auch einen aktiven Beitrag an ihnen.

³¹³ Vgl. Fachinger, Petra: Yadé Kara's *Selam Berlin*. In: *The novel in German since 1990*. Hrsg. v. Stuart Taberner. Cambridge u.a. 2011. S. 241-255, hier S. 241.

³¹⁴ Vgl. Holdenried: Position des Dritten, S. 89-107; vgl. Fachinger: Yadé Kara, S. 247f. Sowohl Fachinger als auch Holdenried stellen bei Hasan einen persönlichen Entwicklungsprozess fest.

Im Hinblick auf Yadé Karas Roman gilt es also herauszufinden, wie sich die Einbeziehung gesellschaftlicher Dynamik auf die narrative Gestaltung des Entwicklungsmotivs auswirkt. Wie wird Hasans persönliche Entwicklungsgeschichte mit gesellschaftlichen Umbruchsprozessen in Beziehung gesetzt? Durch welche Erzählstrategien nimmt der Roman selbst an diesen soziokulturellen Transformationsprozessen teil? Ausgangspunkt der Analyse ist dabei Mark Steins Begriff des *novel of transformation* als Beispiel einer zeitaktuellen Adaption des Bildungsromans in der Diasporaliteratur, in der gesellschaftliche Transformationen ins Zentrum der Handlung rücken. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept folgt die Analyse von Yadé Karas Roman *Selam Berlin*. Schwerpunkte dieser Analyse sind die thematische Beschäftigung des Romans mit persönlichen und gesellschaftlichen Transformationen sowie seine performativen Textaspekte.

4.2. Mark Steins Konzept des postkolonialen *Novel of Transformation*

In einer in der Bildungsromanforschung oft zitierten Passage aus Hegels *Vorlesungen über die Ästhetik* (1835-8) heißt es über den Roman, dass

das Ende solcher Lehrjahre [darin] besteht [...], daß sich das Subjekt die Hörner ablauft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt.³¹⁵

Eine ganz ähnliche Beschreibung, diesmal explizit auf den Bildungsroman bezogen, findet sich bei Gregory Castle: Das archetypische Handlungsmuster der Gattung sei zirkulär – nach einer Phase der Rebellion gegen elterliche und gesellschaftliche Erwartungen füge sich der Einzelne im Rahmen einer tatsächlichen oder metaphorischen Rückkehr in die bestehende soziale Ordnung ein.³¹⁶ Dagegen beschreiben Jürgen Jacobs und

³¹⁵ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Ästhetik II. Werke in Zwanzig Bänden*. Band 14. Frankfurt am Main 1970. S. 220.

³¹⁶ Vgl. Castle, S. 670.

Markus Krause als „optimistische Prämisse“ des Bildungsromans, „daß ein Kompromiß zwischen den Aspirationen des Individuums einerseits und den Forderungen der Welt andererseits“³¹⁷ zumindest möglich sei. Aber auch für sie sind Bildungsprozesse von einer spannungsvollen Dynamik zwischen der „Selbstbehauptung des Subjekts“ und seiner „Einfügung in vorgefundene Ordnungen“³¹⁸ geprägt. Wie diese drei Stimmen aus der Forschungsgeschichte des Bildungsromans zeigen, wird das transformative Potential des Einzelnen in Beschreibungen der Gattung meist dem stabilisierenden Einfluss einer unbeweglichen gesellschaftlichen Ordnung gegenüber gestellt.

Dabei bildet gerade eine soziale und religiöse Ordnungskrise den Entstehungshintergrund des Bildungsromans. Sozialgeschichtlich orientierte Gattungsgeschichten beschreiben die allmähliche Auflösung der ständischen Gesellschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert als Ausgangspunkt neuer persönlicher Freiheiten und sozialer Aufstiegschancen für den Einzelnen, der sich in der Folge einflussreicher philosophischer Ideen und religiöser Strömungen (wie dem Pietismus und Leibniz' Konzept der Monade) als unverwechselbares, autonomes Individuum zu begreifen beginnt.³¹⁹ Tobias Boes setzt die Genese des Bildungsromans außerdem mit einer weiteren zeitgeschichtlichen Zäsur in Beziehung. In seiner Untersuchung zu den kosmopolitischen Aspekten europäischer Bildungsromane von Goethe, James Joyce und Thomas Mann, *Formative Fictions* (2012), plädiert Boes für ein „performatives“³²⁰ Verständnis von Bildung, anstelle der einflussreichen Bestimmung des Bildungsromans als teleologischer Entwicklungserzählung, die einem normativen Ideal folgt. Dabei stellt Boes die These auf, dass die Entstehung des klassischen Begriffs Bildung sowie der literarischen Gattung Bildungsroman mit dem Aufkommen neuer, dynamischer Vorstellungen von historischer Zeit im späten 18. Jahrhundert zusammenfallen: „an attitude towards historical time that seems mundane to us now but was in fact radically new in the late eighteenth century, namely the notion that *things change*, and that individual epochs might have a character that is radically different from that of preceding eras.“³²¹ Der Bildungsroman ließe sich als literari-

³¹⁷ Jacobs/Krause, S. 38.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Vgl. ebd, S. 39-47.

³²⁰ Boes: *Formative Fictions*, S. 5.

³²¹ Ebd, S. 6.

sche Reaktion auf dieses neue, historistische Zeitverständnis verstehen. Boes' Argumentation beginnt mit einem Exkurs über die Anfänge der Bildungsromanforschung, der heute nur selten rezipierten Vorlesung *Über das Wesen des Bildungsromans* (1820) des Ästhetikprofessors Karl Morgenstern. Morgenstern beschrieb als Erster eine neue Romangattung nach dem Vorbild von Goethes *Wilhelm Meister* und bezeichnete sie als „Bildungsroman“. In dieser ersten Beschreibung der Gattung steht nach Boes die Idee des Wandels im Vordergrund: Für Morgenstern konzentriert sich die neue Romanform thematisch auf die persönlichen Veränderungen ihres Protagonisten und evoziert gleichzeitig positive Lerneffekte bei ihren Lesern. Vor allem aber präsentierte der neue Roman in der Geschichte des Helden die spezifischen Lebens- und Denkweisen seiner Zeit. Zwar verwirft Boes die nationale Ausrichtung von Morgensterns Beitrag als politische Utopie: „After all, what did Morgenstern really understand about the ‚German time‘ that Goethe was supposedly depicting? It certainly did not exist in any institutional sense, for there was no unified German nation-state in either 1796 or 1819.“³²² Die Vorstellung, dass der Bildungsroman auf einem neuen, dynamischen Zeitverständnis basiere, sieht Boes dagegen auch durch Friedrich Schlegels begeisterte Beschreibung von Goethes *Wilhelm Meister* bestätigt, derzufolge der Roman (neben der französischen Revolution und Fichtes Wissenschaftslehre) eine der „größten Tendenzen des Zeitalters“³²³ darstelle.³²⁴ Boes verbindet diese beiden Beiträge aus der frühen Forschungsgeschichte des Bildungsromans mit Bakhtin und seinem in den 1930er Jahren verfassten, aber erst 50 Jahre später ins Englische übersetzten Essay über den Bildungsroman, in dem Bakhtin die Verschränkung individuellen und gesellschaftlichen Wandels als Handlungskern des Bildungsromans identifiziert: „[Human emergence] is no longer man's own private affair. He emerges *along with the world* and he reflects the historical emergence of the world itself.“³²⁵

Ein ähnliches Interesse an gesellschaftlichen Transformationsprozessen findet sich schließlich auch in jüngeren Beiträgen zum Bildungsroman an der Schnittstelle von Bil-

³²² Ebd.

³²³ Schlegel, Friedrich: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Hrsg. v. Ernst Behler u.a. Erste Abteilung. Band 2. München u.a. 1967. S. 198.

³²⁴ Vgl. Boes: *Formative Fictions*, S. 6.

³²⁵ Bakhtin, S. 23.

dungsromanforschung und postkolonialer Literaturwissenschaft wieder. In der englischsprachigen Forschung der 1980er Jahre machten die postkolonialen Literatur- und Kulturtheorien von Edward Said und Homi Bhabha auf die interne Dynamik und externe Porosität von Gesellschaften aufmerksam und trugen im entscheidenden Maße dazu bei, die Vorstellung von zeitlich stabilen, in sich geschlossenen Kulturen durch ein Bewusstsein für die Persistenz trans- und interkultureller Phänomene zu ersetzen. Mark Stein entwickelte auf Basis von Texten der britischen postkolonialen Literatur, wie Hanif Kureishis *Buddha of Suburbia* (1990) oder Meera Syals *Anita and Me* (1996), das Konzept des *novel of transformation* als neu auftretende Variante des Bildungsromans, in der individuelle Reifungsprozesse mit gesellschaftlichen Transformationen verschränkt sind. Durch den neuen Terminus wird auf das englischsprachige Begriffspendant des Bildungsromans – *novel of formation* – zwar weiterhin Bezug genommen, aber auch eine Abgrenzung intendiert. Wie der Bildungsroman begrifflich genau zu erfassen ist, lässt Stein dabei offen und verweist auf die schwankenden Definitionen der Gattung in der Forschung.³²⁶ Stattdessen konzentriert er sich auf das, was die in seiner Studie versammelten Texte auszeichnet: „I can only suggest a suitable understanding of the black British novel of transformation.“³²⁷ Dass Stein nicht mehr mit dem Terminus Bildungsroman operiert, begründet er damit, dass eine Bezugnahme auf den Bildungsroman nur unter bestimmten Umständen gerechtfertigt werden könne, z.B. wenn spezifische Prätexte aus der Gattungstradition nachweisbar seien.³²⁸ Im Falle von postkolonialen Literaturen bestehe jedoch zudem die Gefahr, ein europäisches Konzept auf eine Gruppe von Texten anzuwenden, die von vielseitigen, transkulturellen Einflüssen geprägt seien.³²⁹ Während Stein den *novel of transformation* also vom Bildungsroman abgrenzt, bleibt die Gattung jedoch ein primärer Bezugspunkt für seine Beschreibung. Indem die von Stein untersuchten Texte die persönliche Entwicklung einer Hauptfigur in Auseinandersetzung mit ihrem sozialen Umfeld thematisieren, wecken sie Assoziationen mit dem Bildungsroman. Das Motiv der persönlichen Entwicklung ist in diesen neuen Romanen jedoch mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen verschränkt:

³²⁶ Vgl. Stein, S. 22.

³²⁷ Ebd., S. 24.

³²⁸ Vgl. ebd., S. 27.

³²⁹ Vgl. ebd., S. 23.

[A] large section of black British literature describes and entails subject formation under the influence of political, social, educational, familial, and other forces and thus resembles the *bildungsroman*. [...] The black British novel of transformation, it is argued here, is about the *formation* of its protagonist—but, importantly, it is also about the *transformation* of British society and cultural institutions.³³⁰

Persönliche Entwicklung besteht also nicht nur in einer sozialen Integrationsleistung; die Entwicklungsgeschichte der Protagonisten läuft in einem dynamischen gesellschaftlichen System ab. Anders als bei Mikhail Bakhtin und Tobias Boes ist die von Stein beschriebene soziale Dynamik dezidiert kultureller Natur, als Produkt interkultureller Begegnungen und transkultureller Vernetzungen im Kontext von (Post-)Kolonialismus und Migration.³³¹ Auch das Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern ist um eine kulturelle Komponente erweitert:

While the *bildungsroman* is traditionally about generational conflict and social differentiations, in the diasporic novel of transformation generational conflict often signifies a concurrent cultural conflict between a parental generation who migrated and the generation born in Britain.³³²

Stein beschreibt schließlich auch die performativen Aspekte der von ihm untersuchten Romane, als Form einer „textual agency“³³³. Soziokultureller Wandel werde in den Texten nicht nur thematisch verarbeitet. Durch ihre spezifische ästhetische Gestaltung förderten die Romane selbst transformative Prozesse: „[P]rocesses of transformation and reformation are not only represented *in* the texts; they are at once purveyed *by* them.“³³⁴ Stein erläutert, wie Texte derartige Prozesse mitgestalten können. Mit dem Erzählen postkolonialer Entwicklungsgeschichten beteiligten sie sich an der literarischen Exploration innovativer, d.h. diskursiv nicht repräsentierter Subjekte und ihrer spezifischen Erfahrungen. Auf diese Weise helfen die Romane mit, diese Figuren dem Leser zugänglich zu machen und möglicherweise auch als Modelle für eigene Handlungsoptionen zur Verfügung zu stellen. Dabei schließt Stein die Identifikation mit der Romanfigur als möglichen Effekt der Lektüre nicht aus. Anhand des Beispiels der sozialen Aufsteigerin

³³⁰ Ebd, S. xiii.

³³¹ Vgl. ebd, S. xiv.

³³² Ebd, S. xvii.

³³³ Ebd, S. xiii.

³³⁴ Vgl. ebd, S. 53.

Meena in Meera Syals Roman *Anita and Me* erklärt er: „Th[e] depiction of a social climber serves to illustrate a potential path for readers of the novel who choose to identify with Meena.“³³⁵ Statt allein den Prozess einer psychischen Reifung darzustellen, sei dem *novel of transformation* daran gelegen, der komplexen Identität postkolonialer Subjekte Ausdruck zu verleihen, um ihr im öffentlichen Diskurs Raum zu schaffen:

Apart from coming to terms with the protagonist's identity, the genre is about the voicing of this identity; the very voice becomes manifest through the novel. Thus the black British novel of transformation does not predominantly feature the privatist formation of an individual: instead, the text constitutes a symbolic act of carving out space, of creating a public sphere.³³⁶

Darin sieht Stein einen wichtigen Unterschied zum Bildungsroman, den er – vermutlich in Anlehnung an Diltheys einflussreiche Beschreibung der Gattung in *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906) – als unpolitisch und auf den privaten Raum bezogen auffasst. Sein *novel of transformation* hat dagegen einen distinktiv politischen Charakter, indem er die Beziehung zwischen Einzelnem und (kultureller oder nationaler) Gemeinschaft in den Mittelpunkt rückt: „The feature of finding a voice and the relationship between the individual and a larger group is, in my view, the main distinction from the traditional bildungsroman.“³³⁷ Neben der Vorstellung postkolonialer Subjekte fördert der von Stein beschriebene *novel of transformation* gesellschaftliche Wandlungsprozesse auch durch die Destabilisierung und Modifizierung kultureller Kategorien und Bedeutungen (wie z.B. *Britishness*). Dies kann durch unterschiedliche narrative Strategien geschehen, z.B. die Inszenierung symbolischer Grenzüberschreitungen oder die strategische Umdeutung nationaler Symbole.³³⁸ Auch literarische Kategorien sind von solchen semantischen Verschiebungen betroffen, indem sich die AutorInnen dieser „Transformationsromane“ in literarische Traditionslinien einschreiben und sie somit aktiv mitgestalten: „[W]riters pursue the project of their inscription into a literary tradition and of rewriting Britain.“³³⁹ Welche Rolle spielen gesellschaftliche Transformationsprozesse in Yadé Karas Roman?

³³⁵ Ebd., S. 37

³³⁶ Ebd., S. 30.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Vgl. ebd., S. xvi-xvii, S. 37-52.

³³⁹ Ebd., S. 22.

Wie werden sie mit der persönlichen Entwicklungsgeschichte des Protagonisten Hasan in Beziehung gesetzt?

4.3. Persönliche und gesellschaftliche Transformationen in Yadé Karas Roman *Selam Berlin*

Yadé Karas Roman erzählt die Entwicklungsgeschichte des jungen Deutschtürken Hasan Kazan. Von der übergreifenden Handlungsstruktur (Hasans persönlichen Herausforderungen mit Eltern und Familie, Ausbildungs- und Berufsplänen, sexuellen Erfahrungen und der ersten Liebe, dargestellt in einem sich kontinuierlich erweiternden Erfahrungsraum) bis hin zu einzelnen Motiven (z.B. sein Interesse für das Schauspiel, hier aktualisiert als Mitwirkung in einem Kinofilm) evoziert der Roman das bekannte Gattungsmuster des Bildungsromans. Doch Hasans persönliche Geschichte läuft vor dem Hintergrund tiefgreifender sozialer Transformationsprozesse ab, die west- und ostdeutsche Gesellschaftsteile im Herbst 1989 ergreifen. Hasans Rückkehr nach Berlin fällt in die bewegte Zeit nach dem Mauerfall, die der Roman aus der Erzählperspektive seiner Hauptfigur gestaltet. Gleichzeitig werden die gesellschaftlichen Umwälzungen der Wendezeit mit einer weiteren soziokulturellen Transformation in Beziehung gesetzt – der Entwicklung (West-)Deutschlands zur Einwanderungsgesellschaft in Folge von Jahrzehnten der Arbeitsmigration. Dieser zweite Transformationsprozess ist mit der persönlichen Geschichte des Protagonisten kausal verknüpft. Hasan ist als Subjekt der Differenz ein aktiver Teil dieses Wandels.

Als intradiegetischer Ich-Erzähler ist Hasan Teil der Romanhandlung, aber durch seine ausführlichen Kommentare und Anekdoten ist er auch in seiner Rolle als Erzähler als Persönlichkeit präsent. Die einzelnen Teile seiner Geschichte ordnet Hasan in einen mehr oder weniger chronologischen Sinnzusammenhang. An den Anfang seiner eigenen Geschichte setzt er dabei die Migration seiner Eltern:

Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute „Hansi“, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern...

Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt. (SB, S. 5)

Die Migration des Vaters Said ist eine von mehreren Bildungsgeschichten, die in die Handlung des Romans eingeflochten sind. Zusammen mit seinem besten Freund Halim, den Hasan aufgrund seiner Ähnlichkeit mit dem ehemaligen Parteichef der KPdSU „Onkel Breschnew“ nennt, kommt Said Ende der 70er Jahre nach Deutschland, um sich eine westliche „Bildung“ (SB, S. 66) anzueignen. Said und Halim verbindet eine jugendliche Begeisterung für den Sozialismus, sie diskutieren über „Marx, Lenin, Stalin und den vierten im Bund“ (SB, S. 27), dessen Name Hasan in seiner ironischen Nacherzählung kurzerhand entfällt, und schmieden ehrgeizige Pläne für die Zukunft. Mit ihrem deutschen Ingenieursstudium wollen die beiden die Entwicklung der Türkei zu einem modernen, sozialistischen Land mit „Autobahnen, Brücken, Flugzeuge[n] und Staudämme[n]“ (SB, S. 66) vorantreiben. Hasan fasst die Zukunftspläne seines Vaters in einer hyperbolischen Aufzählung zusammen: „Baba wollte [...] zurückkehren, ein Haus auf den Prinzeninseln kaufen, Motoren und Flugzeuge bauen, als Abgeordneter ins Parlament gehen, die Türkei retten, ja, all das wollte er.“ (SB, S. 163). Doch Said's sozialistische Bildungsgeschichte nimmt im kapitalistischen Westberlin schon bald eine ernüchternde Wendung:

Der Sozialismus befand sich ein Stückchen weiter, auf der anderen Seite der Mauer, in Ostberlin. Und weil sie im falschen Teil der Stadt gelandet waren und ihr Enthusiasmus nicht lange anhielt und das Kapital die Spielregeln diktierte, mußten sie sich wie viele Immigranten dieser Erde auf ihren Einfallsreichtum besinnen. Und der sagte Reisebüro! (SB, S. 25)

Während sich der kurze Aufenthalt in Berlin auf unbestimmte Zeit verlängert, manifestieren sich die Jugendträume des Vaters anders als geplant – „aus den Semestern wurden Jahrzehnte, aus den Flugzeugen wurde Flugticketverkauf im Reisebüro, und aus dem Parlament ein politischer Verein im Kreuzberger Hinterhof.“ (SB, S. 163). Said bleibt in Deutschland, aber trotz seiner zunehmenden Vertrautheit mit Berlin, der Stadt, in der er sich schließlich „besser aus[kennt] als in irgendeiner türkischen Stadt“ (SB, S. 67), fühlt er sich nicht „heimisch“ (SB, S. 67). Der anhaltende Rückbezug zur Türkei äußert sich sprachlich in Said's hartnäckigem Akzent: „Obwohl er seit über zwanzig Jahren hier leb-

te, sprach er immer noch Wörter wie Straße und Spiegel „Scheteraße... Schiipiigel“ aus.“ (SB, S. 69).

Saids Leben ist zunächst frei von transkulturellen Verstrickungen. Bis zum Mauerfall läuft sein Alltag in unterschiedlichen kulturellen Sphären ab, die sich kaum überschneiden. Während Said in Berlin sein Reisebüro betreibt, zieht Hasans Mutter, die dem Leben in Berlin von Anfang an nur wenig abgewinnen kann und sich von Europa „die Champs-Élysées und Shopping bei Cartier“ (SB, S. 112) erträumte, mit Hasan und seinem jüngeren Bruder Ediz nach Istanbul zurück. Um Beruf und Familie gerecht zu werden, lebt Said von da an „auf gepackten Koffern“ (SB, S. 17) und wird „zum Stammpassagier auf der Fluglinie Berlin-Istanbul-Berlin“ (SB, S. 17). Zudem pendelt Said beruflich von Westberlin über die innerdeutsche Grenze in den Osten, wo er in Zusammenarbeit mit der DDR-Airline „Interflug“ Charterflüge nach Ostberlin organisiert. Wieder gibt es nur wenige Überschneidungsflächen zwischen Saids Alltag im Westen und seinen Geschäftsreisen in den Osten. Während er in Kreuzberg ein nahezu monokulturelles, türkisches Leben führt – „den ganzen Tag über sprach er türkisch, trank türkischen Tee und verdrückte Köftes und Kebaps“ (SB, S. 67) –, erlebt Said die Ausflüge in den Osten als persönliche Befreiung: „Dort war er frei, denn es gab keine Türken, keine Moslems und keinen Allah in der sozialistischen DDR.“ (SB, S. 67). Doch Saids politisch aktive Vergangenheit zwingt ihn nach dem türkischen Militärputsch, seine regelmäßigen Istanbul-Besuche auf unabsehbare Zeit auszusetzen – er sitzt in Berlin fest. Hasan beschreibt dieses Ereignis als den Moment, in dem Said beginnt, sich nach „früher, [...] nach Meer, Wellen, [...] Heimat, und nach Wurzeln“ (SB, S. 68) zu sehnen. Wieder ist Hasans Nacherzählung ironisch markiert: „Eine Zeitlang verglich Baba alles mit früher. Die Menschen hatten mehr Respekt füreinander. Die Nachbarn waren freundlicher, und die Tomaten schmeckten besser als die in Berlin.“ (SB, S. 68). Die Arbeit im Reisebüro wird für Said in dieser schwierigen Situation zur Bewältigungsstrategie: „Ohne dieses Reisebüro wären wir schon längst in der Klapsmühle, Said und ich,“ erklärt Saids Freund Halim. „Hier hast du immer das Gefühl, jederzeit abzufahren, weit weg von dieser Mauer... [...] Du siehst die Abflüge und weißt, in drei Stunden bist du in Istanbul.“ (SB, S. 125). Said und Halim bietet das Reisebüro eine (nurmehr imaginäre) Verbindung in das Land ihrer Herkunft und hilft ihnen die illusorische Vorstellung auf-

rechtzuerhalten, ihr Aufenthalt in Deutschland sei weiterhin vorübergehend. Der Roman nutzt das Motiv, um Saids soziale und psychologische Situation in Deutschland – den Zustand einer anhaltenden, permanenten Migration und das Gefühl des Zugast-Seins – zu veranschaulichen. Für Hasans pragmatische und ehrgeizige Mutter bedeutet Saids Reisebüro hingegen persönliche Stagnation und berufliches Scheitern: „Er sitzt in seinem Reisebüro und kommt nicht voran.“ (SB, S. 15).

Die Migration der Eltern bestimmt Hasans Kindheit und Jugend. Hasan wächst zunächst in Berlin auf, wird aber mit 13 in einem Versuch der Eltern, die westliche Sozialisierung ihrer Kinder zu verhindern, nach Istanbul zurückgeschickt: „Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu ‚Kiffern‘, ‚Hippies‘ oder ‚Homos‘ würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule in Istanbul. Ich war dreizehn.“ (SB, S. 5). Von nun an besucht Hasan seinen Vater nur noch in den Sommerferien und wie Said bekommt Hasan „Übung“ (SB, S. 17) im „Pendel[n]“ (SB, S. 17). Auch Hasans Leben spielt sich auf seinen Berlin-Besuchen vor allem im Reisebüro ab. Hasan und sein Bruder Ediz verbringen hier ihre Sommerferien:

Wir kochten Tee und verkauften Flugtickets. Es war die einzige Zeit im Jahr, in der wir zusammen waren – als Familie. Sonst hatten wir keinen Alltag, keine Routine und keine gemeinsamen Abende mit unserem Vater. Es war alles transit in unserem Leben. (SB, S. 17)

Während Hasans Eltern erwarten, dass er in Istanbul eine Filiale des Berliner Reisebüros eröffnet, beschließt Hasan nach Berlin zurückzukehren. Der Entschluss ist Hasans Versuch, endlich eigene Ziele zu verfolgen. Im Vergleich zu seinem zielstrebigem Bruder Ediz, der nach dem Abitur ein Wirtschaftsstudium in den USA plant und sich schon jetzt „Eddy“ nennen lässt, ist Hasan noch auf der Suche nach einer eigenen Lebensplanung. Er wird dabei von der allgemeinen Aufregung und Euphorie der Zeit des Mauerfalls angesteckt. Die gesellschaftliche Aufbruchsstimmung angesichts einer völlig offenen und doch verheißungsvollen Zukunft wird im Text mit Hasans jugendlicher Orientierungslosigkeit und seinem Drang nach Veränderung und Weiterentwicklung in Beziehung gesetzt. Der Roman verschränkt den persönlichen Aufbruch des Protagonisten mit dem historischen Moment gesellschaftlichen Wandels durch den Mauerfall:

Ich wußte nicht, was ich in Berlin machen würde. Hauptsache erst mal weg, dachte ich. Es würde sich was ergeben. Aber was? Keine Ahnung. [...] Alle waren so aufgeregt, so aufgedreht und drängten nach Taten. Niemand dachte nach, auch ich nicht. Ich war mit-tendrin in diesem Wirbel von Überschwang und ließ mich treiben. (SB, S. 13-4)

Hasans erste Schritte in die Selbstständigkeit sind dabei konkret mit der Absicht verbunden, sich von der Lebensweise seines Vaters zu emanzipieren:

Alle um mich herum hatten eine genaue Vorstellung von meiner Zukunft, nur ich nicht. [...] Ich beschloß, keine Richtung einzuschlagen, sondern alles so zu nehmen, wie es gerade kam. Nur eins war für mich klar: So wie mein Vater wollte ich nicht leben. Nie. [...] Ich wollte kein Pendler mehr sein. (SB, S. 16-7)

Hasans ethnisch-kulturelles Selbstbild ist anders als das seiner Eltern. Said, trotz seiner sozialistischen Überzeugungen ein überzeugter Patriot, vertritt ein traditionelles, essentialistisches Kulturverständnis. Die Befürchtungen seiner Frau, sein Freund Halim könnte von seiner deutschen Frau Ingrid „kolonialisiert“ (SB, S. 127) und in einen Deutschen verwandelt werden, wehrt Said ab: „Halim ist im Herzen ein Türke. Und das wird er auch immer bleiben. Das ist in seiner DNA drin, verstehst du?“ (SB, S. 128). Trotz dieser Beschreibung kultureller Identität als genetischer Veranlagung macht sich Said Sorgen über den westlichen Einfluss auf seine beiden Söhne. Die Entscheidung, Hasan und Ediz nach Istanbul zu schicken, ist auch der Versuch, die Integrität ihres kulturellen Selbstbildes zu schützen: „Baba hatte gehofft, dass wir dort vom westlichen Einfluss verschont bleiben. Und unsere Identität als Türken, Kleinasiaten, Moslems bewahren und respektvoll in einer heilen Gesellschaft aufwachsen.“ (SB, S. 28).

Hasan distanziert sich von Saims Istanbul-Bild: „Baba und Breschnew hielten an einem Istanbul fest, das schon längst passé war. Aber sie wollten es nicht wahrhaben. Ich nahm ihnen das ganze Gerede über früher nicht mehr ab.“ (SB, S. 126). Die Auseinandersetzung mit dem Lebensmodell der Eltern bedeutet im Bildungsroman eine erste Begegnung mit den Werten und Erwartungen der Gesellschaft. Während die Eltern-generation dabei den gesellschaftlichen Status quo repräsentiert, wird das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern zum Maßstab für die soziale Wandlungsfähigkeit von Gesellschaften. Die gesellschaftliche Position von Familien aus ethnisch-kulturellen Minderheiten ist allerdings ambivalenter. Zum einen wird ihre Zugehörigkeit zur nationalen Gemein-

schaft nicht immer anerkannt; zum anderen ist die Sozialisierung innerhalb der Familie nicht notwendigerweise repräsentativ für die dominanten sozialen Gruppen und Mehrheiten in einer Gesellschaft. Die charakteristische Stellvertreter-Beziehung zwischen Eltern und Gesellschaft ist also aufgelöst – nicht zuletzt auch deshalb, weil durch die Thematisierung sozialer Diversität die Vorstellung eines homogenen, auf allgemeinem Konsens basierenden gesellschaftlichen Systems selbst in Frage gestellt wird. Die interne Komplexität des sozialen Gefüges macht jugendliche Explorationsprozesse zu einer herausfordernden Aufgabe. Hasans Auseinandersetzung mit dem Vater ist mehr als ein Generationskonflikt, sie weist auch auf kulturelle Wandlungsprozesse hin. In der Vater-Sohn-Beziehung vollzieht sich eine Ablösung multikultureller Identitätskonzepte und Lebensweisen durch transkulturelle. „Eigentlich hatte ich alles von beidem. Von Ost und West, von deutsch und türkisch, von hier und da.“ (SB, S. 223) – so beschreibt sich Hasan dem Leser. Sein Selbstbild entspricht transkulturellen Konzeptionalisierungen von Individuen, wie man sie z.B. bei Bernd Fischer findet. Fischer beschreibt den Einzelnen „als individuelle[n] Schnittpunkt, bzw. als additionsfähige Summe vieler Schnittpunkte von kulturellen Vernetzungen“³⁴⁰. Karas Roman scheint dabei besonders bemüht, Hasans grenzüberschreitende Sozialisierung und transkulturelle Selbstbeschreibung als positive Bereicherung herauszustellen. Dies spiegelt sich u.a. in Hasans spielerischem Umgang mit seiner Zweisprachigkeit wider. Er wechselt mühelos vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt: „Ich sprang von einer Sprache in die andere. Einfach so, wie Seilspringen.“ (SB, S. 88).

Meistens jedoch vermeidet Hasan bei seinen Selbstbeschreibungen nationale Kategorisierungen und bezeichnet sich als Berliner. Gleich zu Beginn des Romans stellt sich Hasan demonstrativ als Kreuzberger vor: „Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“ (SB, S. 5). Bei einer Party in Ostberlin, auf der er erstmals auf den Regisseur Wolf und dessen Filmcrew trifft, beantwortet Hasan die Frage nach seiner nationalen Identität mit seiner lokalen Zugehörigkeit:

„Türke?“ bohrte Miss Metallic weiter.

³⁴⁰ Fischer.

Pause.

„Berliner“, antwortete ich knapp. (SB, S. 85)

Hasans Berliner Identität erscheint hier also als Alternative zu nationaler Zugehörigkeit, die Hasans komplexen Lebensverhältnissen und seinem transkulturellen Selbstbild nicht völlig gerecht zu werden scheint. Auch in Istanbul versucht Hasan die Verwirrung über seine Identität mit einem Hinweis auf seine Geburtsstadt zu lösen: „Berlin, Berlinli“, lächelte ich zurück. [...] Ich legte mir die Antwort zurecht. Und dabei betonte ich Berlin so, als wäre es ein Staat für sich.“ (SB, S. 18). Doch in diesem Fall kann Hasan die nationale Einordnung nicht umgehen: „Almanci klickte es in ihren Köpfen, und sie konnten mich einordnen.“ (SB, S. 18). Das Nationale bleibt also für Hasans Umgebung ein wichtiger Referenzrahmen, auch wenn Hasan selbst auf andere Kategorien ausweicht.

Der Mauerfall transformiert nicht nur die west- und ostdeutschen Gesellschaften, er bringt auch das Leben der Familie Kazan völlig durcheinander. Als die Mauer fällt, ist „[p]lötzlich [...] alles nicht mehr das, was es einmal war.“ (SB, S. 46). Hasans Vorausdeutungen bereiten schon zu Beginn des Romans auf diese Veränderungen vor: „Damals konnte ich nicht ahnen, was dieser Fall für meine Familie und mich bedeuten würde – und was er über uns bringen würde. Wie konnte ich auch? Alle waren so aufgeregt, so aufgedreht und drängten nach Taten.“ (SB, S. 14). Durch die Öffnung der innerdeutschen Grenze strömen Menschen aus Ost und West in die Stadt – „ganz Berlin schien von einem Erdrutsch betroffen zu sein. Alles, was zwei Beine hatte, bewegte sich.“ (SB, S. 20). Der Mauerfall scheint zunächst nur die Deutschen zu betreffen. Aber die transkulturelle Erweiterung der west- und ostdeutschen Gesellschaftsteile nach dem Fall der Mauer wiederholt sich schließlich in Hasans Familie mit dem unerwarteten Auftauchen neuer Familienmitglieder aus dem Osten: Auf der Weihnachtsfeier von Halim und Ingrid kommt durch einen Zufall die Existenz von Saims ostdeutscher Geliebten, Rosa, und ihres gemeinsamen Sohnes ans Licht. Erst im Rückblick wird die tatsächliche Bedeutung der Berliner Mauer in Saims Leben erkennbar:

Über die Jahre hinweg wechselte er [= Said] die Systeme, seine Garderobe, seine Taschen, seine Frauen. Es war Alltag für ihn, und er hatte die Sicherheit der Mauer. Sie stand da, und nichts konnte sein Leben und seine Familie in Westberlin durcheinanderbringen. Baba hatte zwei Leben, zwei Frauen, drei Söhne in einer Stadt mit zwei Systeme-

men, zwei Ideologien, zwei Rathäusern, einer Sprache, einem Klima und einer Mauer.
(*SB*, S. 309-10)

Mit dem Fall der Mauer wird nicht nur die künstliche Grenze, die die beiden Teile von Suids Leben auseinander hielt, aufgehoben, sondern auch die tatsächliche transkulturelle Verfasstheit der Familie sichtbar. Indem der Text Hasan und seine Familie zum Schauplatz umfassenderer transkultureller Prozesse macht und die sozialen Umbrüche der Wendezeit an ihrem Beispiel zeigt, rückt er sie aus ihrer sozialen Außenseiterrolle in die Mitte der deutschen Gesellschaft und validiert ihre Zugehörigkeit. Diese kultur- und grenzübergreifenden Familienverbindungen kontrastieren mit den Aussagen der Figuren, die sich nur als „Gäste“ in Deutschland fühlen (wie z.B. Hasans Onkel Halim oder seine Mutter). Der Roman imaginiert Transkulturalität jedoch als einen „natürlichen“, unaufhaltsamen gesellschaftlichen Transformationsprozess, der nur durch künstliche Grenzen – wie die Berliner Mauer – aufgehalten werden kann.³⁴¹

Die erste Folge der überraschenden Enthüllungen auf der Weihnachtsfeier ist die Trennung von Hasans Eltern. Für Hasan markiert die Trennung das Ende des gemeinsamen Zusammenlebens der Familie in Kreuzberg und den endgültigen Bruch mit seiner Kindheit: „Weg war alles! Alles, was sich die letzten zwanzig Jahre hier zwischen diesen Wänden abgespielt hatte, war auf einmal weg!“ (*SB*, S. 149). Eine Zeit lang lässt sich Hasan treiben und driftet antriebslos durch die Stadt: „Kein Job, kein Geld, [...] keine Lust, kein nichts... Es war mir auch egal. Alles war mir scheißegal. Ich hatte einfach nicht den Nerv, mich aufzurappeln und irgendwas zu machen.“ (*SB*, S. 165). Doch schließlich beschließt Hasan, sein Leben wieder in die Hand zu nehmen. Er fasst den Entschluss, aus der Familienwohnung in Kreuzberg auszuziehen und sich einen Job zu suchen: „Es musste sich doch was ergeben. Ich war jung und sah gut aus. Ich nahm mir vor, alles so zu nehmen wie es gerade kam. Ich wollte nicht verbittert sein.“ (*SB*, S. 175). Der Mauerfall und die darauf folgende Familienkrise werden so zum Impetus für Hasans Aufbruch in die Selbstständigkeit.

³⁴¹ Dass transkulturell verfasste Familien nicht unbedingt harmonisch oder ohne ernsthafte Konflikte sind, zeigt der Roman auch – am Beispiel von Ingrids mangelnder Rücksichtnahme auf die Kultur ihres Mannes Halim und Leylas rechtsradikalen Cousin Ricky.

Auf vielfältige Weise werden also persönliche und gesellschaftliche Wandlungsprozesse zusammengeführt: der durch den Mauerfall ausgelöste gesellschaftliche Umbruch, der Hasans Familie zunächst nicht zu betreffen scheint, stellt erst das Leben der Familie auf den Kopf und motiviert schließlich Hasans Versuche, eigenständiger zu werden. Angedeutet wird jedoch auch eine weitere gesellschaftliche Transformation, die weit weniger im öffentlichen Bewusstsein präsente Entwicklung (West-)Deutschlands zur Einwanderungsgesellschaft. Dieser gesellschaftliche Wandel zeigt sich vor allem in Hasans transkultureller Identität, auf die sein soziales Umfeld jedoch meist mit Unverständnis oder Ignoranz reagiert. Wie Slaughter schreibt, ist die Selbstsuche im Bildungsroman ein individueller und sozialer Prozess.³⁴² Die scheinbar gegenläufigen Impulse von Individuation und Sozialisation werden in der Entwicklung des Protagonisten zusammengeführt; Bildung umfasst nicht nur persönliche Weiterentwicklung, sondern auch soziale Integration. Gerade diese soziale Komponente persönlicher Entwicklungsprozesse steht in Yadé Karas Roman im Vordergrund. Hasan erlebt immer wieder, dass seine Zugehörigkeit zur (west-)deutschen Gesellschaft nicht anerkannt wird. Seine soziale Integration wird dadurch als ein Prozess präsentiert, der nicht nur seiner eigenen Bereitschaft bedarf, sondern auch den Willen der Gesellschaft voraussetzt. Die Notwendigkeit zur Veränderung und Weiterentwicklung betrifft in Karas Roman also auch das gesellschaftliche System – als eine von mehreren Entwicklungsaufgaben, die im Text angedeutet werden.

4.4. Offene und bewältigte Entwicklungsaufgaben

Sowohl in Berlin als auch in Istanbul wird Hasan oft als Fremder kategorisiert. „Kanacken hier und Almancis dort“ (*SB*, S. 5) – so fasst Hasan seine prekäre gesellschaftliche Positionierung am Anfang des Romans zusammen. Hasan identifiziert das Anderssein als problematische Kategorie, die Zugehörigkeit behindert:

³⁴² Vgl. Slaughter, S. 1410.

Ich glaube ich war irgendwie anders als die anderen Jungs. Und das bemerkten die Istanbuler sofort. Wenn ich den Mund aufmachte, fragten sie mich: Woher kommst du? [...] Die Leute waren so neugierig. Ich sah türkisch aus und sprach türkisch, aber nicht wie sie, eben anders. [...] Für sie war ich kein Kurde, kein Araber, kein Aserbaidtschan, kein Laz. Also Zypriot? Von denen gab es so wenige, und keiner kannte den Akzent so genau. Also musste ich Zypriot sein, obwohl ich noch nie auf Zypern war. (SB, S. 17-18)

Doch Hasan ignoriert diese Zuordnungen und Bewertungen. Scheinbar unbekümmert hält er sich an einen rigorosen Individualismus, der die Frage seines Andersseins ausklammert: „Egal, ich war, wie ich war.“ (SB, S. 5). Hasans Beziehung zur westdeutschen Gesellschaft ist anders als die seiner Eltern. Während Hasans Mutter ihn als Kind an die provisorische Natur ihres Aufenthalts in Deutschland erinnert („Wir sind nur Gäste hier [...]. Und Gäste müssen auch mal wieder gehen.“ SB, S. 65) und gepackte Koffer in der Kreuzberger Wohnung der Familie bereithält, versteht sich Hasan als Teil der deutschen Gesellschaft. Er beschreibt sich selbst als Berliner und Karas Roman unterstützt diese Selbstbeschreibung in einer Reihe von Szenen, die Hasans Zugehörigkeit zu Westberlin herausstellen. Hasan ist nicht nur ein Berlin-Kenner, durch den der Leser nebenbei die gesellschaftliche Topographie der Hauptstadt zu Beginn der 90er Jahre kennenlernt (In Kreuzberg zu wohnen ist „out“ (SB, S. 238), aber „[d]ie Szene am Winterfeldt ist [...] hip“ (SB, S. 77)), hat Hasan im wörtlichen Sinne Spuren in Berlin hinterlassen. In seiner Kindheit ist die Mauer Hasans „Spielplatz“ (SB, S. 48). Sein Schulweg führt direkt an ihr entlang und, mit Beginn der Pubertät, verewigen sich Hasan und seine Freunde an der Mauer mit Graffiti. Aufgrund dieser langen Vertrautheit mit der Berliner Mauer bezeichnet sie Hasan später als „[seine] Graffitimauer“ (SB, S. 8, 34). Dieses Sich-Einschreiben auf dem für die nationale und hauptstädtische Identität zentralen Symbol der Berliner Mauer kann als Beispiel für den subversiven Umgang mit symbolischen Zeichen verstanden werden, den Mark Stein in seiner Analyse des postkolonialen *novel of transformation* beschrieben hat.

Als mit dem Fall der Mauer Ost- und Westberliner plötzlich selbst mit dem Thema kultureller Fremdheit konfrontiert werden und sich gegenseitig als „fremd“ erleben, hat das auch Auswirkungen auf Hasans gesellschaftliche Position und die Wahrnehmung seiner eigenen Fremdheit. Aus der Perspektive der Ostberliner gehören Hasan und die deutsch-türkische Minderheit zu Westberlin. Zu den westdeutschen Faszinosi, die die

Menschen aus dem Osten nach dem Mauerfall in den Westen der Stadt treiben, gehören nicht nur der Einkauf im KdW, sondern auch Kebab. In der U-Bahn weckt Hasan die Neugier der Ostberliner Fahrgäste. Für sie ist Hasan fremd und exotisch – Hasan fühlt sich „begutachtet wie ein Kamel im Berliner Zoo“ (SB, S. 21) – aber nicht mehr als andere Aspekte des westdeutschen Lebens. Als Hasan einem Straßenmusiker in der U-Bahn etwas Kleingeld gibt, wird er schließlich auch zum unfreiwilligen Modell westdeutscher Lebensweisen: „Alle schauten erstaunt. Was soll’s, dachte ich, die Ostleute müssen noch viel lernen. Willkommen im Westen!“ (SB, S. 23).

Diese Episoden erinnern an Passagen in Emine Sevgi Özdamars Kurzgeschichtensammlung *Der Hof im Spiegel* (2001). In einer Hasans Rückkehr nach Berlin zunächst nicht unähnlichen Situation kehrt die Ich-Erzählerin in Özdamars Erzählungen in den späten 70er Jahren nach längerer Abwesenheit aus Istanbul nach Berlin zurück, wo sie schließlich auch den Mauerfall miterlebt. Auch bei Özdamar wird die Zugehörigkeit der türkisch-deutschen Gemeinschaft zu (West-)Deutschland durch die Fremdperspektive der Ostberliner Neuankömmlinge validiert. Das Kebabessen ist Teil ihrer Explorationen Westberlins:

Ich ging zu einem Kebabladen, in dem Menschen aus dem Osten zum ersten Mal türkischen Kebab aßen, es war voll wie bei McDonald’s, nur ein einziger freier Stuhl. Ich fragte: „Darf ich mich zu Ihnen setzen?“ Die Frau erhob sich zweimal von ihrem Stuhl: „Bitte sehr, bitte sehr“, und wollte mir auch gleich ihren Stuhl anbieten, als ob alle Stühle mein Eigentum wären.³⁴³

Hinter der übertriebenen Eilfertigkeit der Ostberlinerin verbirgt sich nicht nur ihre relative Unsicherheit im Umgang mit Migranten, sondern auch die Zurückhaltung eines Gastes in fremder Umgebung. Jim Jordan beschreibt die Position der Ich-Erzählerin in dieser Situation als „doppelt privilegiert“ und weist auf den zeitweiligen Rollenwechsel zwischen Fremder und Einheimischer hin:

In this instance the narrator is doubly privileged in relation to East Berliners both as a resident of the West and as a Turk in the Turkish space of the kebab house. The presence of

³⁴³ Özdamar, Emine Sevgi: *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*. Köln 2001. S. 65.

the narrator inverts the normal situation of the host and the foreigner, and she becomes the lens through which we observe the strange behaviour of both West and East Berliners.³⁴⁴

In seiner anfangs naiven, kaum hinterfragten Begeisterung für Berlin reagiert Hasan mit jugendlicher Überheblichkeit auf die westdeutsche „Provinz“ (*SB*, S. 98): „Alles, was nicht nach Berlin klang, hatte was von Paderborn. [...] Waren Sie schon mal in Paderborn? Ich nicht!“ (*SB*, S. 198). Besonders abschätzig beschreibt Hasan die Neuankömmlinge aus Westdeutschland, die nach dem Mauerfall in die vereinte Hauptstadt strömen. Nach seinem Auszug aus der Wohnung der Eltern ergattert Hasan ein Zimmer in einer WG am Nollendorfplatz und lebt dort mit drei jungen Frauen – Doris, Dora und Dörte – zusammen, die erst seit kurzem in Berlin sind. So stellt Hasan bei ihrem ersten Treffen etwas überrascht fest: „Ich war der einzige Berliner am Tisch.“ (*SB*, S. 199). Als das Gespräch über die Stadt in „Ossi-Wessi-Palaver“ (*SB*, S. 199) abgeleitet, kritisiert Hasan das prätentöse Verhalten der jungen Frauen: „die Mädels waren neu hier, und da taten sie so, als würden sie jede Berliner Eckkneipe, Schreberkolonie und Brötchenbäcker [sic] kennen. Ich nahm es ihnen nicht ab“ (*SB*, S. 200). Hasans oft kaustische Reaktion auf westdeutsche Neu-Berliner ist auffällig, erklärt sich jedoch durch seine eigene ambivalente Position in Deutschland. Dass Hasans Selbstbeschreibung als Berliner oft keine gesellschaftliche Anerkennung und Bestätigung findet, zeigt der Roman konkret anhand mehrerer Beispiele, beginnend mit einem Lehrer in Hasans Grundschule, der von Hasan wissen möchte, wann seine Familie „in die Heimat zurückkehren“ (*SB*, S. 65) werde, und damit nur Verwirrung bei Hasan auslöst: „Was meinte er?“ (*SB*, S. 65). Weitaus freundlicher ist die Sekretärin der Archäologischen Fakultät der Humboldt-Universität, bei der sich Hasan (bevor er von den exorbitant hohen Studiengebühren für „Studenten aus dem kapitalistischen Ausland“ erfährt) immatrikulieren möchte, aber auch für sie ist Hasan nur ein ausländischer Student, der etwas zu dem allgemeinen Fernweh der Wendezeit beiträgt: „Ach ja, all diese fremden Städte und Länder.“ (*SB*, S. 53). Insbesondere auf seiner Wohnungssuche erlebt Hasan beiläufige Diskriminierungen. Eine Wohnungsbesichtigung in Spandau verabredet er am Telefon vorsorglich unter dem Namen „Katz“. Hasans Art zu sprechen – „schnell und [...] gehetzt – halt wie ein Berliner“ (*SB*,

³⁴⁴ Jordan: From Guest Worker, S. 336.

S. 190) – weist ihn im Telefonat als Einheimischen aus, doch die Freundlichkeit der Spandauer Vermieterin schlägt rasch in empörte Überraschung um, als Hasan persönlich zur Besichtigung eintrifft. Die Szene entgleist in ein absurdes Frage-und-Antwort-Spiel, in dem Hasans nationale und kulturelle Zugehörigkeit geklärt werden soll:

Woher kommen sie? Aus Berlin! Ick meene, woher stammen Se...?! Aus Kreuzberg. [...] Was sind Se für een Landsmann? Berliner! sagte ick stolz. [...] Sie sind Araber, waa...?! Türke, stimmt's...?! Bingo! Ich habe ihn erwischt, verriet ihr befriedigter Blick. Türke sind Sie, auch wenn Sie hier geboren sind oder deutschen Pass haben, strömte es aus ihr heraus. (SB, S. 189)

Die zunehmende Konsterniertheit der Frau und ihr rigoroses Beharren darauf, dass Hasan kein Berliner sein kann, ist auf ein essentialistisches, ethnische Homogenität voraussetzendes Verständnis nationaler Gemeinschaften zurückzuführen. Der Roman kontrastiert Hasans akzentfreies Deutsch mit dem ausgeprägten Dialekt der Spandauer Vermieterin. Während sie in ihrer Entrüstung Hasans Deutschkenntnisse in Frage stellt, gleitet sie selbst in rudimentäre Sprachformen ab: „Nun hören Se mal, ja! Junger Mann, verstehen Se keen Deutsch, oder wat?! Ick hab Ihnen doch jesagt! Nix Zimmer! Wech, alles wech!“ (SB, S. 189). Mit dem ironischen Vergleich bekräftigt der Text noch einmal Hasans Anspruch auf Zugehörigkeit. Die Episode zeigt, wie Hasans Präsenz in Deutschland bestehende Kategorisierungen von Berlinern und Deutschen herausfordert. Wie Hasan selbst an anderer Stelle anmerkt: „Die anderen [...] konnten mit so einem wie mir nicht umgehen. Ich passte nicht in ihr Bild und sie konnten mich nicht einordnen.“ (SB, S. 223). In Referenz auf Gilles Deleuze und Felix Guattari beschreibt Søren Frank die Figur des Migranten als transformatives Element der Differenz im Inneren kultureller und nationaler Gemeinschaften, das binäre Kategorisierungen destabilisiert und Definitionsgrenzen in Bewegung setzt: „[T]he migrant is [...] a sheer physical and mental presence of difference from within, he or she sets all [...] categories in motion.“³⁴⁵ Migration wird damit als ein Phänomen beschrieben, durch das nicht nur Menschen bewegt, sondern auch Bedeutungen – semantische Wortbedeutungen und kulturelle Signifikate – verschoben werden. Hasan in Yadé Karas Roman hat eine ähnliche destabilisierende Funktion: Seine Selbstbeschreibung als Berliner, als Deutscher und Türke verlangt nicht

³⁴⁵ Frank, S. 39.

nur eine Ausweitung der semantischen Reichweite dieser Kategorien sondern auch eine offene, d.h. nicht-essentialistische und inklusionsorientierte, Konzeption von Zugehörigkeit.³⁴⁶

Das Problem der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung und Repräsentation entwickelt der Roman auch am Beispiel der Medien, durch Hasans Erfahrungen als Schauspieler beim Film. Dabei greift der Text insbesondere das Thema Chancengleichheit auf. Hasan beginnt seine Reise nach Berlin mit jugendlichem Optimismus, der mit den ernüchternden Prognosen seiner Mutter („Als Ausländer wirst du höchstens Taxifahrer oder Kellner.“ (SB, S. 15)) und seines Bruders Ediz („Dort bist du immer Kanacke, ob mit Abi oder ohne.“ (SB, S. 19)) kontrastiert wird. Doch Hasan ist fest entschlossen, sich von den Bedenken seiner Familie nicht beirren zu lassen und in Berlin etwas aus sich zu machen:

[I]ch wollte mir dieses Gejammer über Ausländer [...] nicht länger anhören. Ich hatte es satt, immer Geschichten von Versagern anhören zu müssen. Gab es denn niemanden, der es von null auf hundert gebrachte hatte? Versager gab es überall auf der Welt, auch [...] in Istanbul. Und damit basta! Wenn ich mich jetzt nicht durchsetzte, dann nie! (SB, S. 16)

Der Roman deutet durch die konträren Erwartungen von Hasan und seiner Familie zwei mögliche Handlungsverläufe für den Leser an. Tatsächlich erwartet Hasan bei seiner Einreise nach Deutschland zunächst die uncharakteristische, vom Mauerfall inspirierte Herzlichkeit und Offenheit der deutschen Grenzbeamten:

Früher haben die Beamten immer fünfmal meine Passnummer durchgecheckt, selbst wenn alle anderen schon abgefertigt waren. Aber jetzt kam ich mir vor wie der einmillionste Gastarbeiter, dem Blumen und ein Moped überreicht werden. „Willkommen im vereinten Berlin!“ (SB, S. 20)

Aber welche Möglichkeiten stehen Hasan in Berlin tatsächlich offen? Nach einigen Gelegenheitsjobs gerät er über seinen Freund Kazim, einen „Kenner der Berliner Kulturszene“ (SB, S. 76), an eine kleine Nebenrolle in der aktuellen Filmproduktion des bekannten westdeutschen Regisseurs Wolf. Hasans Interesse für das Kino wurde vor Jah-

³⁴⁶ Vgl. Fachinger: Yadé Kara, S. 249. Auch Fachinger weist auf das subversive Potential von Hasans Figur hin: „With the creation of the character of Hasan, who moves with ease between German and Turkish social realities, Kara subverts binary identity politics. Her novel is involved in a complex negotiation about where is East and where is West.“

ren von seiner Tante Ingrid geweckt, die als Ticketverkäuferin arbeitet und ihren Neffen in Vorstellungen französischer Schwarzweißfilme mitnimmt. Die Filme stellen für Hasan nicht nur Verhaltensmodelle bereit (er beginnt zu rauchen), sondern werden zum Medium für seine Selbstbildung: „Durch sie lernte ich, wer Godard, Sartre und Camus waren und was Existentialismus bedeutete.“ (SB, S. 112). Nachdem Hasan vom bloßen Kinoliebhaber zum Schauspieler wird, bietet der Film für Hasan auch die Möglichkeit zum Rollenspiel. Das Rollenspiel ist ein zentrales Motiv in der Gattungstradition des Bildungsromans. Die Exploration sozialer Rollen ist oft wichtiger Teil psychologischer Reifungs- und gesellschaftlicher Integrationsprozesse. Variationen des Motivs reichen vom charakterbildenden Theaterspiel in Goethes *Wilhelm Meister*³⁴⁷ zur Verstellungskunst des Hochstaplers in Thomas Manns *Felix Krull*. In Karas Roman wird das Motiv historisch aktualisiert – Hasan spielt nicht mehr Theater, er geht zum Film.

Doch für Hasan ist das Rollenspiel nicht explorativ, sondern bringt eine Einschränkung auf Stereotypen. In Wolfs Film über „Waffenhandel, Drogen und Türken“ (SB, S. 77) soll er einen türkischen Straßendealer spielen: „Du spielst die Rolle des Bruders, der Dealer ist. Ein Junge aus Kreuzberg, der schnell das Messer zückt. Schließlich kennst du dich aus.“ (SB, S. 222). Wolfs Erwartungen von Hasan und seinem Leben in Berlin – „zwischen den Kulturen, Sprachen hin- und hergerissen“ (SB, S. 221-2) – werden vom Text als Klischees gekennzeichnet, die Hasan nur dadurch erfüllen kann, dass er Wolf gegenüber selbst eine Rolle spielt: „Was sollte er eigentlich? Einen Schauspieler oder eine soziologische Studie? Ich hatte gleich gecheckt, was Wolf wollte. Er suchte so einen Spielotheken-Türken mit Cowboystiefeln. Und den spielte ich ihm jetzt vor.“ (SB, S. 222). Als Schauspieler wird Hasan also auf eine Rolle festgelegt, die seiner eigenen Lebenswirklichkeit kaum entspricht und in ihrer Einseitigkeit und fehlenden Komplexität gesellschaftliche Vorurteile wiederholt. Indem Hasan seine Rolle zunächst spielt, scheint er das Narrativ des Films zu affirmieren. Ohne sich darüber bewusst zu sein, beteiligt sich Hasan also an einer thematisch einseitigen Repräsentation ethnischer Minderheiten in den Medien.

³⁴⁷ Vgl. Selbmann, Rolf: *Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans*. München 1981. S. 62-3.

Eine Entwicklungsaufgabe, die dabei für Hasan angedeutet wird, ist, solche problematischen Narrative kritisch zu hinterfragen und Formen gesellschaftlicher Diskriminierung nicht zu unterstützen. Hasans Reaktion auf Rassismus und Diskriminierung ist zunächst recht verhalten. An beiläufige Diskriminierungen wie die grobe, beleidigende Behandlung durch die Spandauer Vermieterin ist Hasan längst gewöhnt: „Das war der übliche Berliner Ton Fremden gegenüber, und ich kannte jede Nuance dieses Tones. Es war ätzend! Aber ich überhörte ihn einfach.“ (SB, S. 188). Ähnlich passiv ist auch Hasans Reaktion auf Rassismus:

[M]anchmal stand an der Mauer, an Häuserwänden „Ausländer raus“. Das war halt so in Berlin. Ich verstand Redford sehr gut, wenn er nicht hier bleiben wollte, aber wie war es denn in New York, wo er herkam? (SB, S. 173)

Hasans Mitwirkung in Wolfs Film ist zunächst ebenso unkritisch, auch wenn er die Darstellung der deutsch-türkischen Minderheit im Film für nur wenig nuanciert hält: „Ehrlich gesagt war mir diese ganze Rolle mit Messer und Ehre zu platt. Aber was soll's! Eins war mir klar: Eine zweite Chance bekam ich nicht. Ich wollte den Job. Cash. Und damit basta!“ (SB, S. 252). Als er erfährt, dass ein bekannter deutsch-türkischer Schauspieler seine Rolle zuvor abgelehnt hat – „Zu viele Klischees!“ (SB, S. 250) – reagiert Hasan defensiv und versucht seine Arbeit für Wolf zu rechtfertigen: „Was für ein Luxus, dachte ich, in diesem Geschäft auch noch Prinzipien zu haben.“ (SB, S. 250). Hasans Cousine Leyla, die in ihrer Magisterarbeit über die englische postkoloniale Literatur schreibt und als ehrenamtliche Sozialarbeiterin Asylbewerber betreut, ist Hasans sozial engagierte und politisch informierte Gegenfigur. Sie wirft Hasan vor, gesellschaftliche Probleme wie Rassismus zu unterschätzen, und kritisiert Hasans ursprünglichen Plan, Archäologie zu studieren, als naiv und weltfremd:

Hansie, sei doch kein Träumer. ... du wirst noch deine Geheimnisse in dieser Stadt erleben. Wenn sie dir die Türmatten vollschießen, Naziblätter in deinen Briefkasten werfen und dich mit Springerstiefeln in die Eier treten. Ja, dann kannst du noch mal deine geheimnisvolle Archäologie überdenken... [...] Siehst du nicht, was in der Stadt abgeht? Wie die ihren Eiertanz auf der Mauer aufführen und eine Lobeshymne nach der anderen auf sich halten und dabei total ignorieren, dass Ausländer angepöbelt und zusammengeschlagen werden? (SB, S. 105)

Wohl aus diesem Grund behält Hasan die Details seiner Rolle in Wolfs Film zunächst vor ihr geheim. Leylas sozialkritische Einstellung nimmt Hasan anfangs nicht ganz ernst: „Typisch Leyla, dachte ich, wie Ingrid ist sie allem gegenüber so skeptisch, so mißtrauisch.“ (SB, S. 105). Dennoch ist Hasan von Leylas Wissen über soziale und politische Themen beeindruckt und erkennt seine eigenen Wissenlücken:

[Leyla] redete [...] über Rassismus, Malcolm X und white Establishment. Sie hatte die volle Ahnung. [...] Redford nickte immerzu. Ich konnte nicht mitreden. Ich hatte einfach keine Ahnung von solchen Themen. Leyla war weiter als ich, und mir wurde klar, dass ich noch vieles aufholen musste. (SB, S. 111)

Das Thema Rassismus wird gegen Ende des Romans immer prävalenter. Der Text lässt eine Reihe rassistisch motivierter Übergriffe allmählich eskalieren. Während der Fussball-WM, einer Zeit verstärkter nationaler Begeisterung, wird Hasan in der U-Bahn von Rechtsradikalen angegriffen. Während er dem Übergriff ohne Verletzung entkommt, wird sein Freund Kazim nur kurze Zeit später von derselben Gruppe Neonazis so schwer verletzt, dass er ins Krankenhaus eingeliefert wird. Das Ereignis ist ein Schock für Hasan und ändert seine Einstellung vollkommen. Hasan überlegt, wie man dem Thema Rassismus durch eine stärkere Thematisierung in den deutschen Medien, insbesondere im Film, begegnen könnte:

Der Überfall auf Kazim mußte in die Zeitungen, ins Fernsehen, ins Radio. Alle sollten davon erfahren, eine Demonstration gegen Rechts, Fernsehberichte, Film – genau das war es. Wolf mußte einen Film darüber machen, der interessierte sich für Türken und Kreuzberg und alles andere – genau, ein Spielfilm im Fernsehen, Kino. (SB, S. 348)

Hasans Blick für den Einfluss filmischer Erzählungen auf gesellschaftliche Narrative ist am Ende des Romans also geschärft. Das Medium Film wird schlussendlich als mögliches Bildungsmedium neu gedeutet. In der letzten Episode des Romans besuchen Hasan und Leyla die Premiere von Wolfs Film. Hasans anfängliche Bewunderung für Wolf und die Filmcrew ist mittlerweile einem Gefühl der Ernüchterung gewichen. Wolf zeigt kein Interesse an Hasans Filmprojekt – er hält „die Türkenthematik [für] schon ausgelutscht“ (SB, S. 377) – dafür erkennt Hasan, dass es „für mich [...] das einzige Thema, das einzige Projekt, die einzige Arbeit [war], die ich machen wollte. Ich wußte noch nicht, wie ich alles anpacken, wo ich beginnen sollte. Aber ich wußte, ich mußte was

machen.“ (SB, 377). Am Ende ist Hasans soziales Engagement also gewachsen und er findet endlich einen Anhaltspunkt darauf, was er mit seinem Leben machen möchte. Die soziale Umwelt erscheint auch hier nicht als rigide Ordnung, in die sich der Einzelne fügen muss; dem gesellschaftlichen System wird Veränderung abverlangt, die durch individuelles Engagement ermöglicht werden kann.

Schließlich skizziert der Roman eine weitere Bildungsaufgabe: die Notwendigkeit der ethnisch-kulturellen Selbstsuche. Diese Aufgabe betrifft jedoch nicht den Protagonisten Hasan, sondern wichtige Nebenfiguren und letztendlich auch die ost- und west-deutschen Gesellschaftsteile. Hasans Cousine Leyla und sein Halbbruder Adem haben beide türkische Väter und deutsche Mütter, sind aber nur in Deutschland aufgewachsen – Leyla in Westberlin, Adem in Ostberlin. Während Adem in der DDR auf Grund der Mauer nur wenig Kontakt zu seinem Vater und dessen Kultur hat, erhält Leyla durch ihre bestimmende Mutter Ingrid eine traditionelle bildungsbürgerliche Erziehung, sie bekommt „Klavierunterricht, lernt[] Schubert und Chopin“ und liest „alle Klassiker, inklusive Goethe und Schiller“ (SB, S. 103). Besonders Leyla fühlt sich dadurch unvollständig und versucht die Kultur ihres Vaters später aus eigener Initiative kennenzulernen. Sie stürzt sich mit großem Eifer in ihre kulturelle Selbstsuche, die allerdings oberflächlich zu bleiben droht: „Leyla fing an Türkischkurse zu besuchen, kaufte sich den Koran in deutscher Übersetzung und legte ihre Wohnung mit türkischen Kelims aus. Sie las Yasar Kemal auf deutsch und war auf dem Anatolien-Trip.“ (SB, S. 104). Ihre deutsche Sozialisierung versucht Leyla ebenso gründlich loszuwerden: „Hermann Hesse, Hitler, Holocaust... Ich will mit diesem ganzen Schrott nichts zu tun haben. Ich will alles aus meinem Kopf wischen.“ (SB, S. 168). Auch ihre geplante Urlaubsreise durch Anatolien deutet auf einen eher touristischen Zugang zum Herkunftsland ihres Vaters hin. Hasan kommentiert die kulturellen Selbstfindungsprozesse anderer Figuren im Roman spöttisch als „Identitätstrip“ (SB, S. 84). Es wird deutlich, dass sowohl Leyla als auch Adem durch ihre einseitige, monokulturelle Erziehung etwas vorenthalten wurde. Hasans transkulturelle Sozialisierung und Selbstdefinition werden dagegen erneut als positiv und bereichernd herausgestellt.

Leylas Identitätssuche weist einige Parallelen mit Renan Demirkans autobiografisch geprägtem Roman *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker* (1991) auf. Während die Prota-

gonistin des Romans im Krankenhaus auf die Geburt ihres Kindes wartet, wird in Form von Rückblenden ihr bisheriges Leben in der Türkei und in Deutschland nacherzählt. Die Protagonistin kommt als 7-Jährige in den 1960er Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland. Zusammen mit einer jüngeren Schwester wächst sie bei ihrer strenggläubigen, von Heimweh geplagten Mutter und ihrem akademisch gebildeten und eher zur Anpassung bereiten Vater auf. Während die Mutter hofft, ihre Töchter vor dem Einfluss der westlichen Kultur zu bewahren und „heil durch diese vom Weltuntergang bedrohte Hippiezeit bis zum Abitur“³⁴⁸ zu bringen, spielt die Migrationsgeschichte der Eltern im Alltag der Protagonistin zunächst kaum eine Rolle. Sie besucht ein humanistisches Gymnasium und beschreibt sich als „Kosmopolitin“³⁴⁹. Trotz ihres Engagements für „Randgruppen aller Art“³⁵⁰ betrachtet sie sich selbst nicht als Mitglied einer ethnisch-kulturellen Minderheit; die „ausschließliche Beschäftigung mit den Problemen der Türken“ hält sie für „unterträglich engstirnig“³⁵¹. Ähnlich wie Leyla in *Selam Berlin* empfindet aber auch die Protagonistin von Demirkans Roman ihre einseitige Sozialisierung schließlich als unbefriedigend und beginnt eine eifrige Erkundung türkischer Literatur, Musik und Kunst: sie „sammelte [...] Literatur von türkischen Dichtern, von Asik Veyssel, Nazim Hikmet und Yasar Kemal, hörte Musik von Ruhi Su und Arif Sag, besuchte Ausstellungen von Henefi Yeter und dem Bildhauer Mehmet Aksoy“³⁵². Während in Demirkans Roman die kulturellen Selbstfindungsversuche der Protagonistin nicht durch Ironie unterminiert werden, wird jedoch auch dort gezeigt, dass die späte Annäherung an die kulturelle Herkunft der Eltern nicht ohne Weiteres gelingt. Als die junge Frau mit ihrem deutschen Freund nach dem Abitur eine Reise durch die Türkei unternimmt, wird sie als Deutsche kategorisiert, was ein Bekannter als Rechtfertigung nutzt, sie sexuell zu belästigen.

In Yadé Karas Roman sind jedoch nicht nur einzelne Figuren in Selbstfindungsprozesse verwickelt, sondern auch die deutsche Gesellschaft, die sich nach dem Mauerfall aus ost- und westdeutschen Bevölkerungsteilen neu bilden und definieren muss. Außer-

³⁴⁸ Demirkan, Renan: *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*. Köln 1991. S. 42.

³⁴⁹ Ebd. S. 57.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² Ebd.

dem machen Hasans Schwierigkeiten, als Berliner anerkannt zu werden, auf eine weitere gesellschaftliche Krise aufmerksam: die eklatante Diskrepanz zwischen der demografischen Zusammensetzung der (west-)deutschen Gesellschaft als Folge von Migration und ihren nationalen Selbstbildern. Während das soziale Gefüge in einem tiefgreifenden kulturellen Wandel begriffen ist, fehlt (so die Argumentation des Romans) eine breite öffentliche Anerkennung dieser Veränderungen. Der Text entwirft hier eine noch unbewältigte Aufgabe – die Entwicklung eines neuen nationalen Selbstentwurfs.

4.5. Performative Textaspekte und Leserbildung

Mark Stein untersucht in seiner Analyse zum postkolonialen *novel of transformation* Texte, die gesellschaftliche Transformationen nicht nur beschreiben, sondern durch ihre spezifische Verfasstheit eine aktive Rolle an ihrer Umsetzung übernehmen. Auch in Yadé Karas Roman lassen sich solche performativen Textaspekte feststellen. Am auffälligsten ist sicherlich die Erzählsituation des Romans. Der Ich-Erzähler Hasan wird insbesondere durch seine Mitwirkung an Wolfs Kinofilm mit medialen Narrativen über das Leben der deutsch-türkischen Minderheit in (West-)Deutschland konfrontiert, die seiner eigenen Lebenswirklichkeit und seinen persönlichen Erfahrungen nicht entsprechen. Aber als Erzählerfigur des Romans produziert er auch seine eigene Erzählung, die als optimistischer Kontrast zu den düsteren Bildern des Filmnarrativs auftritt. Vor allem ist es jedoch die Art und Weise, wie Hasan erzählt, die dem Roman eine ausgeprägte pädagogische Qualität verleiht.

Als Erzähler scheint Hasan mit einem überlegenen kulturellen Wissen ausgestattet, das er in Bemerkungen und Kommentaren an den Leser weitergibt. Er durchschaut und erklärt interkulturelle Missverständnisse und kommentiert die Irrtümer und Vorurteile der Menschen in seiner Umgebung. In einer Umkehrung des typischen Bildungsromanschemas ist es oft nicht Hasan, der etwas zu lernen oder Wissenslücken zu füllen hat, sondern die ahnungslosen oder neugierigen Menschen seiner Umwelt. Dabei sind es gerade Hasans transkulturelle Erfahrungen und Erlebnisse, seine Sozialisierung in Berlin und Istanbul, die für diesen Wissensvorsprung verantwortlich gemacht werden. So ver-

steht Hasan zum Beispiel die interkulturellen Kommunikationsschwierigkeiten von Halims Tochter Leyla. Obschon mit einem türkischen Vater und einer deutschen Mutter aufgewachsen, wird Leyla auf Wunsch ihrer resoluten Mutter Ingrid ohne Einbeziehung der türkischen Kultur ihres Vaters erzogen. Bei Familienbesuchen in Istanbul während der Sommerferien kommt es daher oft zu interkulturellen Missverständnissen. Wie Hasan erklärt, kann Leyla „nicht begreifen, dass man in Istanbul nicht so direkt und nicht so offen redete. Vieles war in Anspielungen verpackt und hinter Floskeln versteckt. Aber das kapierte Leyla nicht. Es war zu kompliziert. Um es zu verstehen, hatte ich Jahre gebraucht.“ (SB, S. 102). Hasan verweist auf die Unterschiede in sprachlicher Direktheit um Leylas Problem – auch für den Leser – zu erklären: „In Istanbul brauchte man Manieren. Die Etikette war wichtig. In Berlin hingegen war es cool, kritisch, skeptisch und direkt zu sein.“ (SB, S. 102). Auch die Missverständnisse in dem angespannten Verhältnis zwischen Ingrid und Hasans Mutter kommentiert Hasan mit überraschendem Einfühlungsvermögen. Ein Streitpunkt der beiden Frauen ist Ingrids mangelnde Rücksichtnahme auf die Kultur ihres Mannes Halim. Unter anderem macht Ingrid ihrem Mann nie Komplimente. Dagegen lobt Hasans Mutter Halim selbst dann, „wenn es nichts zu loben gab. Das machte sie aus Höflichkeit.“ (SB, S. 128). Ingrid findet das „übertrieben“ (SB, S. 128). Hasan hat keine Schwierigkeiten, das Missverständnis zu erklären: „Ingrid hatte einfach nicht kapiert, dass es in Bezug auf Umgang, Höflichkeit und Manieren bei [Halim] anders zugeht als hier in Preußen.“ (SB, S. 128). Hasan widerlegt auch die traditionellen Kulturvorstellungen seines Vaters, der die Türkei für eine in sich geschlossene und „heile“ Gesellschaft hält, indem er auf die Unvermeidbarkeit kultureller Veränderungen hinweist. Als Beispiel präsentiert Hasan ein komisch überzeichnetes Bild der einseitigen kulturellen Beeinflussung der Istanbuler Bevölkerung durch eine dominante „westliche“ Kultur, die er auf amerikanische Seifenoper und Fast-Food-Restaurants reduziert:

Baba hat eins dabei übersehen. Der Westen hatte sich schon heimlich in die Köpfe der Istanbuler eingeschlichen. Die Leute schauten Dallas, die Frauen liefen blondiert herum, die Kids trafen sich beim McDonald's, und alle wollten später nach Amerika gehen. (SB, S. 28-9)

Hasan hat auch das Bedürfnis, seinem Vater zu erklären, warum er in Berlin leben möchte, denn Said zeigt nur wenig Verständnis für seine Entscheidung:

Baba verstand mich nicht. Kein Wunder, das hat er selten getan. [...] In der deutschen Schule in Istanbul waren die Deutschen deutscher als die Deutschen hier in Berlin. [...] Für mich war es jedesmal eine Erholung, in Berlin anzukommen, wo das alles nicht so verbittert ernst betrieben wurde. Dafür hielten die Türken hier so bitterernst fest an ihrem Türkischsein, dass es einem zuviel wurde. Ich wollte ihm alles erklären und sagen, dass es was mit Minderheiten-Dasein zu tun hat und nicht mit türkisch, deutsch, polnisch, russisch [...] chinesisch und englisch... Ich hatte eine lange Zeit gebraucht, um all das zu verstehen. (SB, S. 28-9)

Ausführliche Erklärungen wie diese, in der Hasan nicht nur seine persönliche Entscheidung rechtfertigt, sondern auch Aspekte des Alltags ethnisch-kultureller Minderheiten erläutert, werden oft als Erzählerkommentar präsentiert und dienen so vor allem als Information für den Leser. Trotz des beiläufigen Tons dieser Kommentare erhält der Roman durch Hasans zahlreiche Erläuterungen eine stark pädagogische Qualität. Der Leser wird selbst in einen interkulturellen Lernprozess verwickelt.³⁵³

Im Laufe des Romans gerät Hasan immer wieder in die Situation, sich selbst, seine Identität und das Leben der türkisch-deutschen Minderheit in Berlin erklären zu müssen. Während die Neugier seiner drei Mitbewohnerinnen in der WG am Nollendorfplatz Hasan zunächst schmeichelt – „Die Mädels gefielen mir. Sie waren alle so interessiert, so echt interessiert an mir.“ (SB, S. 199) –, weicht dieses Gefühl schon bald der Frustration über ihre endlosen Fragen:

Bei Frühstück durchbohrten mich die Mädels mit Fragen: „Warum trinken Türken TEE? Warum essen sie Oliven zum Frühstück? Warum tragen türkische Frauen ein Kopftuch?“ Warum Warum Warum? Waren diese Mädels so dumm? Ist das typisch türkisch? Ist jenes typisch türkisch. Bis du typisch türkisch? Ich weiß nicht, wie türkisch ich für diese Mädels war. Ich hatte weder einen Schnurrbart, noch trug ich ein Messer bei mir. Aber ich trank gerne schwarzen Tee mit Nelke und aß gerne Fladenbrot, Weinblätter und Moussaka. Das war alles typisch für mich. (SB, S. 204)

³⁵³ Vgl. Sadikou, Nadjib Irewole: *Transkulturelles Lernen. Literarisch-pädagogische Ansätze*. Frankfurt am Main 2014. S. 51. Nadjib I. Sadikou verweist ebenso auf mögliche positive Lerneffekte bei der Lektüre des Romans, im Speziellen auf die Möglichkeit, als Leser kulturelle Vorurteile abzulegen und „die Wahrnehmung des ‚Anderen‘ zu überdenken“.

Frustrierend für Hasan ist nicht nur die bloße Menge der Fragen, sondern auch ihre Tendenz zur kulturellen Stereotypisierung und Verallgemeinerung. Eine Zeitlang bemüht sich Hasan, alle Fragen geduldig zu beantworten, auch wenn er die neuen Einsichten seiner Mitbewohnerinnen mit deutlichem Sarkasmus kommentiert:

Am Anfang nahm ich mir die Zeit, alles genau zu erklären. Ich übte mich in Geduld. So erzählte ich ihnen alles über Schweinefleisch, Moslems und Beschneidung. Sie hörten zu und waren ganz überrascht, dass es auf diesem Planeten Menschen gab, die kein Sauerkraut und keinen Schweinebraten aßen. (SB, S. 204)

Schließlich gibt Hasan seine Erklärungsversuche auf. Insbesondere durch seinen Selbstvergleich mit Sindbad dem Seefahrer, einer schematischen, exotisierten Märchenfigur, wird darauf angespielt, dass Hasan und sein Platz in der deutschen Gesellschaft noch nicht adequat erfasst und akzeptiert wurden:

Ich kam mir wie Sindbad der Seefahrer vor, der von anderen Herren Ländern berichtete. Eeeey Mann! Wir waren im Zeitalter der Digitalelektronik. Ich hatte es satt, alles zu erklären, vor allem mich zu erklären. Warum konnten die Mädels mich nicht so nehmen, wie ich war? (SB, S. 204).

Der große Erklärungsbedarf deutet eklatante Bildungslücken in der (west-)deutschen Gesellschaft an. Indem Hasan diese Lücken mit seinem Wissen zu füllen versucht, weist ihm der Roman eine überlegene, aber auch offen didaktisierende Rolle zu.

Wolf, der Regisseur, in dessen Film Hasan mitwirkt, bittet ihn schließlich um Hilfe bei der Überarbeitung seines Filmskripts. Hasan soll Wolf die Praxis der Ehrenmorde erläutern („Warum muß der Dealer Mehmet die Ehre der Schwester retten?“ (SB, S. 243)). Wieder fühlt sich Hasan gedrängt, „alles [zu] erklären, vor allem sich [zu] erklären und die Türken [zu] erklären“ (SB, S. 244). Hasan beschreibt die Absurdität dieser Aufgabe: „Wie sollte ich Wolf 60 Millionen Türken nahebringen. Ich meine, da war alles dabei. Vom alten Schäfer auf dem Berg Ararat bis hin zum New Yorker Yuppie mit Büro am Bosphorus. Wie sollte ich all diese Türken unter einen Hut bringen.“ (SB, S. 244). Aber Hasan ist zunächst nicht selbstbewusst genug, um die Filmtropen von Ehrenmorden und kriminellen Türken zu korrigieren, und Wolf selbst ist nicht leicht zu belehren: „[E]r [war] der Regisseur, er hatte Ahnung, er hatte recht. Punkt. Weiter nichts!“ (SB, S. 245). Wolf, der für die Recherche seines Films selbst einige Zeit in

Kreuzberg gelebt hat, glaubt Hasan und seine gesellschaftliche Situation am besten selbst erklären zu können. Doch sein Erklärungsversuch wird von Hasan entschieden zurückgewiesen: „Wolf hatte die irrige Idee von zwei Kulturen, die aufeinanderprallen. Und so einer wie ich mußte ja dazwischen zerrieben werden.“ (SB, S. 223). Wieder bemüht sich der Roman, Hasan und seinen Migrationshintergrund nicht als sozialen „Problemfall“ (SB, S. 223) zu charakterisieren – als „[j]emanden, der zwischen den Kulturen hin- und hergerissen war, jemanden, der nicht dazugehörte“ (SB, S. 223). Ist Hasan einerseits ein normaler Jugendlicher inmitten typischer Reifungsprozesse, ohne konkrete Zukunftspläne und mit den üblichen Unsicherheiten eines Heranwachsenden, zeichnet er sich andererseits auch durch eine besondere Form interkultureller Bildung aus, ein exklusives Wissen, das er gerade seiner transkulturellen Sozialisierung verdankt. Nadijib L. Sadikou spricht von dem „heuristischen Mehrwert eines Lebens auf der Grenze“³⁵⁴.

Dass bei der Lektüre auch der Leser von den Erklärungen profitieren soll, erinnert an das traditionelle Interesse des Bildungsromans, den Leser mitzubilden. Der pädagogische Impetus des Bildungsromans überlappt sich mit dem von Mark Stein beschriebenen Anliegen des postkolonialen *novel of transformation*, gesellschaftliche Transformationen zu thematisieren und zu unterstützen. Um dem Leser das Leben der türkisch-deutschen Minderheit in (West-)Deutschland näherzubringen, setzt Yadé Karas Roman auf klare Erläuterungen und direkte Aussagen – *telling* statt *showing*³⁵⁵ ist die Devise des Romans.

Vergleicht man den Text ein weiteres Mal mit dem in thematischer Hinsicht sehr ähnlichen Erzählungen aus Emine Sevgi Özdamars Kurzgeschichtensammlung *Der Hof im Spiegel* – insbesondere den drei Erzählungen *Mein Berlin*, *Ulis Weinen* und *Mein Istanbul* – dann stellt man fest, dass die beiden Werke trotz offensichtlicher thematischer Überschneidungen erzähltechnisch sehr unterschiedlich funktionieren. In Özdamars Erzählungen pendelt die Ich-Erzählerin in den Jahren vor und nach dem Mauerfall zwischen dem Ost- und Westteil Berlins hin und her. Ihr Blick auf die Stadt ist dabei die Perspektive der Migrantin, die von vielfältigen kulturellen Referenzpunkten beeinflusst wird. So kommentiert die Erzählerin die Euphorie der ostdeutschen Besucher im Westen

³⁵⁴ Vgl. ebd., S. 48.

³⁵⁵ Vgl. Booth, Wayne C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago 1983. S. 3-20.

mit einem türkischen Sprichwort: „In der Türkei sagt man: Der Nachbar glaubt, das Huhn seines Nachbarn sei eine Gans und die Ehefrau des Nachbarn sei noch Jungfrau“³⁵⁶. Auch in Özdamars Erzählungen setzt sich die Narration der Erzählerfigur aus episodenhaften Anekdoten zusammen, denen allerdings keine expliziten Erklärungen folgen. Stattdessen wird die hermeneutische Erschließung der Episoden dem Leser überlassen. Die intranationale Vielfalt politischer Meinungen und Positionen innerhalb der Westberliner Gesellschaft wird z.B. durch eine unkommentierte Auflistung von Mauer-Graffiti dokumentiert: „DDR: Deutscher DReck ... [...] Alle Roten in die Gaskammer... [...] USA-Army go home... [...] Frauen schlägt zurück... [...] Bulle sein, ach wie fein... [...] Deutschland halt's Maul...“³⁵⁷. Die Auswirkungen der Teilung Berlins auf das Denken der Menschen werden in einer kurzen Anekdote über den Pendler-Alltag der Erzählerin an der innerdeutschen Grenze angedeutet: „An der Friedrichsstraße stieg ich in die S-Bahn und kam im Westberliner-Gesundbrunnen an. Auf der Straße staunte ich jedesmal und sagte: ‚Aaa, hier regnet es auch, wie in Ostberlin.‘ ‚Aaa, hier schneit es auch.‘“³⁵⁸ Ebenso beiläufig präsentiert die Erzählerin in der Kurzgeschichte *Mein Istanbul* Beispiele transkultureller Vermischungen, wie die Geschichte ihrer Nachbarin Madame Atina, einer Istanbuler Griechin, die sich als „Byzantinerin“³⁵⁹ versteht, oder die wendungsreiche Vergangenheit der Hagia Sophia: „Ich liebte die Hagia Sophia, ihr Boden war uneben, und an den Mauern sah man Christusfresken ohne Kreuz, aus dem Minarett sang ein Muezzin den Ezan, und in der Nacht schien der Mond auf Christus' Gesicht und auf das Gesicht des Muezzins.“³⁶⁰ Obwohl Özdamars Erzählungen also sehr ähnliche Themen behandeln und sich auch ein Interesse an der Vermittlung bzw. Bewusstmachung inter- und transkultureller Phänomene ausmachen lässt, sind die beiden Werke im Hinblick auf ihre Erzählstrategien sehr unterschiedlich. Yadé Karas Roman stellt eine fiktive Gesprächssituation zwischen Erzählerfigur und Leser her und sorgt mit Hasans expliziten Erklärungen für eine relativ mühelose Rezipierbarkeit, während

³⁵⁶ Özdamar: *Der Hof im Spiegel*, S. 64.

³⁵⁷ Ebd., S. 58.

³⁵⁸ Ebd., S. 63.

³⁵⁹ Ebd., S. 69.

³⁶⁰ Ebd.

Özdamars interpretative Eindeutigkeit vermeidende Schreibweise eine komplexere kognitive Auseinandersetzung mit dem Text anregt.

Nicht immer ist Hasan jedoch der kompetente Erzähler, der den Leser mit Hilfe seines besonderen kulturellen Wissens informiert. Die Öffnung der innerdeutschen Grenze führt zu entscheidenden Veränderungen in Hasans Leben und auch er muss lernen, mit ihnen zurecht zu kommen. Der Fall der Mauer ist für Hasan ebenso erschütternd wie für andere Berliner. Der Roman parallelisiert dabei die existentielle Fremdheit des Erwachsenwerdens mit dem Erlebnis kultureller Fremdheit:

Ich kam mir plötzlich so fremd vor in der Berliner U-Bahn, mit der ich praktisch aufgewachsen war. Ich kannte jeden Bahnhof, jede Brücke und jedes Kurvengeräusch. Ich hatte mir sogar den Berliner U-Bahn-Plan ins Gehirn tätowiert. Und trotzdem kam ich mir zwischen diesen Ostleuten so fremd vor. (SB, S. 21)

Nachdem das geheime zweite Leben seines Vaters bekannt wird und Hasan von der Existenz seines ostdeutschen Halbbruders erfährt, hat er zunächst große Schwierigkeiten diese neuen Tatsachen zu akzeptieren. Hasan ist nicht nur persönlich gekränkt („Wie konnte Baba uns das antun? Ich meine, wozu noch einen Sohn? Er hatte doch uns – Ediz und mich.“ (SB, S. 142)), er verfällt auch in kulturelle Stereotypisierungen und stellt sich den unbekannten Halbbruder aus dem Osten als „Fatzke mit Pioniertuch“ (SB, S. 142) vor. Hasans Familie ist schon vor dem Bekanntwerden von Sais Doppelleben nicht völlig monokulturell. Die deutschen Nachbarn der Familie in Kreuzberg, „Oma“ und „Opa“ Wessel (selbst Flüchtlinge aus Schlesien), haben Ediz und Hasan als Enkel „adoptiert“ (SB, S. 36). Von Opa Wessel lernte Hasan alles, „was andere Jungs so von ihren Vätern lernten. Angeln, Drachen steigen lassen und mit dem Taschenmesser schnitzen“ (SB, S. 40-1). Mit Ingrid, Halims Frau, hat Hasan außerdem eine deutsche „Tante“. Gerade für Hasan, der selbst mit Ausgrenzung zu kämpfen hat und oft ein bemerkenswertes Verständnis kultureller Prozesse und Phänomene demonstriert, scheint es zunächst unvorstellbar, den ostdeutschen Halbbruder als Familienmitglied zu akzeptieren, gerade *wegen* ihrer kulturellen Unterschiede. Zu Hasans großer Überraschung kennt er seinen Halbbruder längst – es ist der gutaussehende Adem, der mit Hasan zusammen in Wolfs Film mitspielt:

Adem und Rosa. Nie wäre ich drauf gekommen, dass er ihr Sohn war. [...] Aber er war so wach und zackig drauf wie Rosa. Adem hatte nichts Türkisches, außer seiner Fassade. [...] Mit Ediz, Leyla und Kazim hatte ich etwas gemeinsam. Aber mit Adem? Gar nichts! Nur den Samen meines Vaters. [...] Ich hatte nur was Genetisches mit ihm gemeinsam, sonst nichts. [...] Je weniger ich mit ihm zu tun hatte, desto weniger würde ich an ihn denken. Vielleicht würde ich ihn vergessen. [...] Verdammt. Er saß knüppeldick in meinem Leben. [...] Ich beschloß, ihn nicht an mich heranzulassen, nicht in mein Leben aufzunehmen. Nein! (SB, S. 301, 322)

Hier erscheint Hasan plötzlich nicht als überlegener Erzähler, sondern der Roman macht ihn zu einer Identifikationsfigur für den Leser, die nach dem Mauerfall ähnliche Anpassungsschwierigkeiten erlebt. Indem Hasan seine Vorbehalte gegenüber Adem aber schließlich ablegt – allmählich arrangiert er sich mit dem Gedanken, einen Bruder aus Ostberlin zu haben, und lernt auch Rosa, Saids geschäftstüchtige Freundin, kennen und schätzen – nimmt er letztendlich auch eine Vorbildfunktion ein und modelliert positives Verhalten für den Leser. Durch die thematische Verschränkung der gesellschaftlichen Umwälzungen der Wendezeit mit den soziokulturellen Folgen jahrzehntelanger Arbeitsmigration (veranschaulicht in der persönlichen Geschichte der deutsch-türkischen Familie Kazan) erscheint das allmähliche Zusammenwachsen der ost- und westdeutschen Gesellschaften nach dem Mauerfall, metaphorisch antizipiert in Hasans Versöhnung mit dem Ostberliner Halbbruder, auch als mögliches Modell für das Zusammenleben verschiedener ethnisch-kultureller Gruppen in Deutschland.

Auch jenseits seiner Erzählerfigur versucht der Roman, interkulturelle Aufklärungsarbeit zu leisten und negative kulturelle Klischees über die deutsch-türkische Minderheit in Deutschland zu widerlegen. Zum einen geschieht dies durch Figuren, die komplex und teilweise widersprüchlich sind, wie Hasans Vater, ein überzeugter Sozialist und gleichzeitig leidenschaftlicher Patriot, der mit seinem Hochschulstudium und seiner umfassenden Allgemeinbildung nicht dem Klischee eines Gastarbeiters entspricht. Die meisten Beziehungen in Karas Roman werden nicht von Männern, sondern von ihren Frauen bestimmt, wie Hasans pragmatischer Mutter, die „eigentlich [...] gut in den Vorstand von Hapag-Lloyd gepasst“ (SB, S. 15) hätte und über die Erziehung der Söhne ganz alleine entscheidet, oder Saids geschäftstüchtiger Freundin Rosa, die sich nach dem Mauerfall erstaunlich schnell zur Kapitalistin entwickelt und als neue Teilhaberin Saids Reisebüro umkrempelt. Der Roman weist auch auf die innere Komplexität der

deutsch-türkischen Gemeinschaft in Deutschland hin. Wie am Beispiel von Hasans ungleichen Eltern gezeigt wird, ist sie keine homogene Gruppe: „[Baba] kam aus Mersin, das war Provinz für Mama und für einige gebürtige Istanbuler. Mama kam aus einer reichen Familie. Mit Gastarbeitern wollte sie nicht zu tun haben. Sie blickte zu den Reichen am Bosphorus.“ (SB, S. 120).

4.6. Fazit

Indem sich Hasan im Laufe des Romans persönlich weiterentwickelt und zu einer Reihe wichtiger Einsichten gelangt, hat Karas Roman durchaus Ähnlichkeiten mit einem Bildungsroman. Hasans Entwicklungsaufgaben sind dabei vielfältig, konzentrieren sich aber vor allem auf die Beziehung zu seinem sozialen Umfeld und sein gesellschaftliches Engagement. Anders als Alev Tekinays dreizehn Jahre früher veröffentlichter Migrationsroman *Der weinende Granatapfel* (1990) rückt Yadé Karas Roman also nicht mehr die ethnisch-kulturelle Selbstsuche in den Vordergrund, sondern fokussiert Hasans Auseinandersetzung mit seiner soziokulturellen Umwelt. Hasan macht erste Schritte in die Selbstständigkeit, indem er sich emotional und finanziell von seiner Familie zu lösen beginnt – er distanziert sich vom Lebensmodell seiner Eltern, sucht sich Arbeit und eine eigene Wohnung. Nachdem die gesellschaftliche Zäsur des Mauerfalls seine eigenen Familienverhältnisse durcheinanderbringt, schafft er es nach einigen Startschwierigkeiten, die unvorhergesehene transkulturelle Erweiterung seiner Familie um einen ostdeutschen Halbbruder zu akzeptieren. Seine anfangs naive Bewunderung für Berlin legt er durch die desillusionierende Erfahrung beiläufiger Diskriminierungen und häufiger Ablehnung ab. Ein gewalttätiger Übergriff auf seinen Freund Kazim motiviert Hasan schließlich soziales Engagement zu zeigen und gegen Rassismus und kulturelle Vorurteile Stellung zu beziehen.

Obwohl im Roman also prinzipiell die Geschichte einer persönlichen Reifung erzählt wird, scheint Karas Roman mehr mit dem von Mark Stein beschriebenen postkolonialen *novel of transformation* zu verbinden als mit klassischen Beschreibungen des Bildungsromans, denn Hasans Entwicklungsgeschichte wird im Kontext zweier ähnlich umfas-

sender soziokultureller Transformationsprozesse – Mauerfall und Arbeitsmigration – geschildert. Hasan ist mit seinen transkulturellen Identitätsvorstellungen ein aktiver Teil der Entwicklung Deutschlands zur Einwanderungsgesellschaft: Seine Selbstbeschreibung als Berliner stellt die Reichweite nationaler und kultureller Kategorien in Frage und macht die Offenheit und Instabilität scheinbar fest definierter Begriffe sichtbar. Doch die gesellschaftliche Transformation (West-)Deutschlands in Folge von Arbeitsmigration wird im Text als noch unzureichend bewältigter, makelhafter Prozess präsentiert, der ohne adequate Repräsentation in den Medien und ohne die Anerkennung oder Akzeptanz weiter Teile der Gesellschaft abläuft. In einer Verschiebung traditioneller Gattungsmuster wird die Aufgabe der Selbstfindung in Karas Roman also auf das gesellschaftliche System ausgeweitet. Als Lösung dieser nationalen Identitätskrise wird die Entwicklung neuer nationaler Selbstbilder und eine differenzierte Repräsentation ethnischer Gemeinschaften in den Medien angedeutet.

Yadé Karas Roman leistet dazu einen eigenen Beitrag, indem Hasan zum einen als Teil der (west-)deutschen Gemeinschaft präsentiert wird und er zum anderen in seiner Rolle als Erzähler ein optimistisches Kontrast-Narrativ zu den im Roman thematisierten medialen Narrativen über das Leben der deutsch-türkischen Minderheit produziert. Hasans Selbstbild als Berliner wird in einer Reihe von Episoden unterstützt und validiert, z.B. indem er aus der Außenperspektive der ostdeutschen Touristen als West-Berliner identifiziert wird oder sich im Vergleich mit westdeutschen Neuankömmlingen in der Hauptstadt als ortskundiger erweist. Symbolischer Beweis seiner Berliner Identität sind seine Kindheits-Graffiti an der Mauer. Auch durch die Verwicklungen von Hasans Familie in das für die jüngere deutsche Geschichte bestimmende Ereignis des Mauerfalls weist ihm der Roman einen Platz in der deutschen Gesellschaft zu. Als Erzähler hat Hasan schließlich die Möglichkeit, etablierte mediale Darstellungen der türkisch-deutschen Minderheit mit der Erzählung seiner eigenen Erlebnisse in Berlin zu ergänzen. Hasans tragikomische und mitunter selbstironische Erzählung, in der die plötzliche Ehekrise seiner Eltern und die unerwartete Existenz neuer Familienmitglieder im Osten genauso zum Thema werden wie Rassismus und Diskriminierung, bietet einen optimistischen Ausgleich zum Film-Narrativ des westdeutschen Regisseurs Wolf, der sich vor allem auf konfliktgeladene Themen, wie Drogenkriminalität und Ehrenmorde, konzentriert.

Mit seinen Erklärungen, Kommentaren und Anekdoten leistet Hasan interkulturelle Bildungsarbeit – nicht nur für die Figuren im Roman, die ahnungslos oder neugierig von ihm Erklärungen fordern. Auch der Leser wird in interkulturelle Bildungsprozesse involviert. Damit wird nicht nur die Idee der Leserbildung im klassischen Bildungsroman reaktualisiert. Hasan selbst wird vom eigentlichen Rezipienten bildender Erfahrungen zu einer interkulturellen Lehrerfigur. Die performativen Aspekte des Textes, sein pädagogisches Anliegen, sind besonders deutlich ausgeprägt. Hasans Erläuterungen ermöglichen dem Leser eine relativ mühelose Rezeption des Romans und seines optimistischen Plädoyers für mehr soziales Engagement. Darüber hinaus fungiert Hasan auch als Identifikationsfigur für den Leser, die zunächst wie andere Ost- und Westberliner mit den gesellschaftlichen Nachwirkungen des Mauerfalls zu kämpfen hat, aber deren Verhalten – insbesondere die Versöhnung mit dem ostdeutschen Halbbruder Adem – letztendlich positive Handlungsoptionen für den Leser formuliert. Yadé Karas Roman ist somit ein Beispiel dafür, wie ein interkultureller Entwicklungsroman aussehen könnte, in dem einerseits die Realität gesellschaftlichen Wandels (in Form transkultureller Beeinflussungen und intrakultureller Heterogenität) berücksichtigt wird, andererseits positive psychologische Reifungsprozesse möglich sind und auch die pädagogischen Aspekte des klassischen Bildungsromans bewahrt bleiben.

5. Narrative Verunsicherung und interkulturelle Bildung in Ilija Trojanows *Der Weltensammler* (2006)

5.1. Einleitung

In einer Reihe historischer Romane, wie Uwe Timms *Morenga* (1978) oder Hermann Schulz' *Auf dem Strom* (1998), durchlaufen Mitglieder des kolonialen Unternehmens – Siedler, Ärzte, Missionare – interkulturelle Lernprozesse. Sie schaffen es, dem Fremden mit Offenheit und Interesse zu begegnen und emanzipieren sich von kolonialen Denkweisen. In ihrem Beitrag „Interkulturalität als Projekt“³⁶¹ beschreiben Dieter Heimböckel und Manfred Weinberg die pädagogischen Effekte solcher interkulturellen Begegnungssituationen und heben dabei besonders die zentrale Rolle von Nichtwissen hervor – als Verunsicherung der eigenen kulturellen Perspektive und Einsicht in ihre unausweichliche Begrenztheit, die letztendlich kulturelle Toleranz möglich macht. Beiträge wie diese legen nahe, interkulturelle Bildung nicht als Aneignung von Wissensbeständen (und Auflösung des Fremden) zu verstehen, sondern als komplexe Reflexions- und Desautomatisierungsprozesse, die in der Konfrontation und Begegnung mit dem kulturell Anderen angeregt werden.

Auch in Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* (2006), der auf den abenteuerlichen Reisen des britischen Entdeckers, Offiziers, Übersetzers und Orientalisten Richard Burton (1821-1890) basiert, finden sich Ansätze einer interkulturellen Bildungsgeschichte. Im Mittelpunkt der Handlung steht auch hier ein Europäer, der dem kulturell Fremden mit Interesse und Neugier begegnet und sich damit von anderen Mitgliedern des kolonialen Unternehmens absetzt. Diese Annäherung ist jedoch in Art und Umfang außergewöhnlich: mit seiner ersten Reise nach Britisch-Indien beginnt Burton eine umfassende Wissenssammlung und unternimmt in zunehmend überzeugenden Verkleidungen elaborierte Rollenspiele. Er lernt fremde Sprachen und beschäftigt sich akribisch mit den Religionen, Philosophien und dem Alltagswissen der Einheimischen. Als gebildeter Hindu verkleidet arbeitet er als Spion der Briten in Indien, bevor er in Verkleidung eines persischen Arztes und Sufi als erster Nichtgläubiger die Hadj nach Mekka unternimmt.

³⁶¹ Vgl. Heimböckel/Weinberg.

Durch sein exzessives Rollenspiel wird Burton für die Figuren im Roman und den Leser schließlich selbst zum Objekt frustrierten Nichtwissens, zum unzugänglichen Fremden. Martina Ölke spricht von der „nicht auflösbare[n] Rätselhaftigkeit“³⁶² der Figur. Verstärkt wird dieser Effekt durch die multiperspektivische Erzählsituation des Romans, durch die eine auffällige narrative Distanz zur Hauptfigur und ihren potentiellen Entwicklungsprozessen hergestellt wird. Michaela Holdenried hat auf den Zusammenhang zwischen Burtons wandelbarer Unzugänglichkeit und der narrativen Verfasstheit des Romans hingewiesen:

Im Roman *Weltensammler* unternimmt Trojanow den Versuch, das, was Burtons Leben zu einem bestimmenden Teil ausgemacht haben dürfte, zum erzählerischen Prinzip zu machen: Die Anpassung, die kulturelle Adaption, das Verstellen, Verbergen, das Grenzgängertum, die Widersprüchlichkeiten, ja Ungereimtheiten.³⁶³

Indem sich der Leser durch diese „Ungereimtheiten“ bei der Lektüre des Romans immer wieder mit seinem eigenen Nichtwissen konfrontiert sieht, wird interkulturelle Bildung auch eine potentielle Rezeptionsleistung des Lesers. Das Kapitel untersucht also den Zusammenhang zwischen Interkulturalität, narrativer Verunsicherung und dem Bildungsbegriff. Zu diesem Zweck werden zunächst die pädagogischen Potentiale von Interkulturalität, wie sie in der neueren Interkulturalitätsforschung beschrieben werden, näher beleuchtet. Nach einer kurzen Einführung in die Gestaltung (post-)kolonialer Bildungsgeschichten in Texten der Gegenwartsliteratur folgt die Analyse von Trojanows Roman im Hinblick auf die narrative Ausarbeitung seines zentralen Rätsels, der Figur Burtons. Das Augenmerk liegt dabei auf der Einbeziehung des Lesers in interkulturelle Bildungsprozesse.

³⁶² Ölke, Martina: Interkulturalität und Exotismus. Ilija Trojanows Erfolgsroman *Der Weltensammler*. In: *Interkulturelles Lernen*. Hrsg. v. Petra Meurer, Martina Ölke und Sabine Wilmes. Bielefeld 2009. S. 35-47, hier S. 38.

³⁶³ Holdenried, Michaela: Entdeckungsreisen ohne Entdecker. Zur literarischen Rekonstruktion eines Fantasma: Richard Burton. In: *Ins Fremde Schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Göttingen 2009. 301-22, hier S. 302.

5.2. Interkulturalität, Nichtwissen und Bildung

Im Bildungsroman findet man eine spezifische Form persönlicher Entwicklung, die psychologische Reifung mit sozialer Erfahrung verbindet. So beschreiben z.B. Jacobs und Krause Bildung als „Prozeß der Selbstfindung und der Orientierung in der Welt“³⁶⁴. Das Erlebnis von Alterität, als explorativer Begegnung mit dem Neuen und Unbekannten, kann dabei vielfältige Formen annehmen – es ist genderspezifisch in der Gestaltung sexueller Erfahrungen, sozioökonomisch in der Thematisierung unterschiedlicher sozialer Schichten und Gruppen, interkulturell bei der Erkundung „unbekannte[r] soziokulturelle[r] Kontexte“³⁶⁵ (insbesondere im Rahmen der Bildungsreise). Die Erfahrung kultureller Differenz steht auch im Zentrum der Interkulturalitätsforschung und wird oft als schwieriges, spannungsreiches Erlebnis, geprägt durch „Überraschungen“ und „Irritation“³⁶⁶, beschrieben. Auch Dieter Heimböckel und Manfred Weinberg bestimmen die Begegnung mit dem kulturell Anderen als affektive und kognitive Krise, ausgelöst durch die beunruhigende Erfahrung von Nicht-Verstehen (als Symptom von Nichtwissen) in der interkulturellen Situation. Die Überforderung hat jedoch ein dezidiert pädagogisches Potential – sie kann den Umbau bestehender Erfahrungsweisen und Sehgewohnheiten anregen und ist potentiell mit einer Aktivierung komplexer kognitiver Prozesse (wie Bewusstwerdung und Desautomatisierung) verbunden. Interkulturalität ist damit also nicht vom Ausbau von Wissensbeständen und der letztendlichen Auflösung des Fremden im Sinne einer hermeneutischen Vereinnahmung gekennzeichnet, sondern besteht in der Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen und der fundamentalen Begrenztheit der eigenen kulturellen Erfahrung. Nichtwissen wird als eigentlicher „Gegenstand“³⁶⁷ der Interkulturalität umgedeutet.

Während das traditionelle, platonische Wissenskonzept als „wahre, gerechtfertigte Meinung“³⁶⁸ definiert wird, sind spätestens die Moderne und Postmoderne von einer

³⁶⁴ Jacobs/Krause, S. 37.

³⁶⁵ Gutjahr: *Einführung*, S. 8.

³⁶⁶ Knapp, Karlfried: Kulturunterschiede. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher, Andrea Bogner. Stuttgart 2003. S. 54-60, hier S. 55.

³⁶⁷ Heimböckel/Weinberg, S. 131.

³⁶⁸ Brendel, Elke: *Wahrheit und Wissen*. Paderborn 1999. S. 19.

grundlegenden Skepsis gegenüber Wahrheit und – als Konsequenz – Wissen geprägt. Konstruktivistische Lernmodelle beschreiben Wissen nicht als objektive, autonome Entität, sondern als individuelle Konstruktion.³⁶⁹ Mit der Verunsicherung des Wissensbegriffs kann Nichtwissen als unvermeidbarer Nebeneffekt jeder neuen Produktion von (subjektiven, partikularen) Wissensbeständen verstanden werden. Die komplexen Verbindungen zwischen Wissen und Macht wurden zum Ausgangspunkt weiterer Problematisierungen des Wissensbegriffs. Im kolonialen Kontext geschah dies vor allem durch Edward Said. In seinem nicht nur für die postkoloniale Kulturtheorie wegweisenden Werk *Orientalism* (1978) wird Wissen als diskursive Konstruktion entlarvt, durch die politische und kulturelle Hegemonien etabliert und aufrecht erhalten werden. Durch die spezifische Repräsentation des „Orients“ in der westlichen Literatur, Kunst, Philosophie, Wissenschaft und Politik seit der Aufklärung – als das rückständige, irrationale, despotische und sexuell aberrante Andere – wird der „Orient“ der (narrativen) Kontrolle des Westens untergeordnet³⁷⁰:

Orientalism can be discussed and analyzed as the corporate institution for dealing with the Orient—dealing with it by making statements about it, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it, ruling over it: in short, Orientalism as a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient.³⁷¹

Es ist diese skeptische, konstruktivistische Sicht auf Wissen und seine potentiell normative Natur, die der Argumentation von Heimböckel und Weinberg zugrunde liegt. Interkulturalität, so beginnen ihre Ausführungen, kommt nicht ohne das Konzept der Grenze aus, aber

auch wenn diese Grenze die Bedingung der Möglichkeit von Interkulturalität bildet, heißt dies nicht, daß interkulturelle Begegnungen an und auf dieser Grenze stattfinden. Die Begegnung zweier Kulturen findet vielmehr statt, wenn eine Kultur in das angrenzende Terrain der anderen einbricht. Interkulturalität setzt somit beides voraus: eine Grenze zwischen den Kulturen – und ihre Überschreitung.³⁷²

³⁶⁹ Vgl. Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45:5 (1999). S. 629-647, hier S. 631-2.

³⁷⁰ Vgl. Said: *Orientalism*, S. 3-10.

³⁷¹ Ebd., S. 3.

³⁷² Heimböckel/Weinberg, S. 129.

Mit der Überschreitung kommt es zu keiner Auflösung von Grenzen, sondern nur einer Aufweichung ihrer angenommenen Fixiertheit – Grenzen erfahren eine Verschiebung. Das Interkulturelle ist also nicht im räumlichen Sinne ein „Zwischenraum“, sondern ein Ort semantischer Instabilität: Das Konzept der Grenze schließt auch Begriffsgrenzen und die rigiden Strukturen bestehender Denkgewohnheiten mit ein.

Ein zentrales Element in dieser Argumentation ist damit die „Gewissheitsreduktion“³⁷³. Der Kontakt mit dem Anderen führt zu einer Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen, genauer gesagt zu einer Konfrontation mit der Unzulänglichkeit des bestehenden Wissens. Bei Heimböckel und Weinberg ist die kognitiv-affektive Reaktion auf die Konfrontation mit Nichtwissen das Staunen³⁷⁴ – „Es ist ein Staunen einerseits über das Andere, andererseits über das Denken-wie-üblich und seine Begrenztheit.“³⁷⁵ Im Staunen werden bestehende Grenzsetzungen – wie Begriffsdefinitionen und Denkgewohnheiten – suspendiert und Reflexionsprozesse angestoßen.³⁷⁶ Das Eigene (und das Fremde) wird durch solche Relativierungen als „Setzung“³⁷⁷ entlarvt und verliert seine Funktion als absoluter Vergleichsmaßstab. Dies wiederum sei die Voraussetzung für kulturelle Toleranz und den Verzicht auf „Hegemonie- ebenso wie Alleinvertretungsansprüche“³⁷⁸. Das pädagogische Moment von Interkulturalität ist hier deutlich herausgearbeitet: Heimböckel und Weinberg funktionalisieren Interkulturalität als „Methode zur Umgestaltung bestehender Denk- und Handlungsformen“³⁷⁹. Interkulturelle Bildung lässt sich in diesem Sinne also nicht als Zugewinn an kulturellem Wissen begreifen,

³⁷³ Ebd., S. 131.

³⁷⁴ Vgl. Schlesier, Renate: Das Staunen ist der Anfang der Anthropologie. In: *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Hrsg. v. Hartmut Böhme und Klaus R. Scherpe. Hamburg 1996. S. 47-59; vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt 1999. Heimböckel und Weinberg bauen auf früheren Beiträgen zum Phänomen des Staunens auf. Das Staunen als Effekt der Erfahrung von Nichtwissen wurde u.a. auch von Renate Schlesier und Bernhard Waldenfeld beschrieben: Nach Waldenfels ist Staunen von Natur aus an Unwissenheit und damit an das Fremde, das sich zeigt, „indem es sich [...] entzieht“ (S. 42), gebunden. Schlesier macht auf spezifische Desautomatisierungsvorgänge aufmerksam: durch die Sensibilisierung für die Beschränkungen der eigenen kulturellen Perspektive werde die „Selbstverständlichkeit eigener kultureller Erfahrung“ (S. 55) hinterfragbar.

³⁷⁵ Ebd., S. 132.

³⁷⁶ Vgl. Heimböckel/Weinberg, S. 120.

³⁷⁷ Ebd., S. 124.

³⁷⁸ Ebd., S. 131.

³⁷⁹ Ebd., S. 123.

sondern als Bereitschaft, eine Reduzierung von Gewissheit zu akzeptieren. Damit einher geht die Fähigkeit, die potentielle Normativität von Wissen und die Instabilität kultureller Setzungen zu bedenken, sowie die Bereitschaft zum Umdenken dieser Setzungen. Bei diesen Überlegungen darf natürlich nicht vergessen werden, dass Begegnungen zwischen Kulturen (im wörtlichen Sinne inter-kulturelle Begegnungen) nicht immer und zwangsläufig Interkulturalität im Sinne einer bedeutungsvollen Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Erfahrung herstellen. Der Kontakt mit fremdem Wissen kann nach Helmut Spinner auch „Immunreaktionen“³⁸⁰ auslösen. Es entsteht mitunter „gewolltes Nichtwissen“³⁸¹, das die unvermeidbaren Begrenzungen der eigenen kulturellen Erfahrung ignoriert und Nachdenken verhindert.

Bestandteile interkultureller Bildungsprozesse wie Gewissheitsreduktion und Desautomatisierung werden von Andrea Leskovec als potentielle Rezeptionsverfahren literarischer Texte identifiziert. Interkulturelle Aspekte von Literatur sind nach Leskovec spezifische thematische und formale Textelemente, wie die Exploration des Themas Fremdheit, z.B. als Migrationserfahrung oder Reiseerlebnis, und Erzähltechniken wie Mehrsprachigkeit, Intertextualität oder Multiperspektivität.³⁸² Aber sie lassen sich auch auf die Kommunikationssituation Text-Leser-Kontext ausweiten. So könne Literatur beim „Einüben“³⁸³ von interkulturellen Kompetenzen helfen. Zwar plädiert Leskovec für eine Berücksichtigung des ästhetischen Eigenwerts von Literatur, doch weist sie in ihrer Beschreibung der interkulturellen Aspekte literarischer Texte auch auf die vielfältigen Bildungsangebote an den Leser hin, die neben einer „Schulung der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung der Wahrnehmung“ auch komplexe Desautomatisierungsprozesse wie die „Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen und Dekonstruktion von Homogenität“³⁸⁴ umfassen. Im Hinblick auf Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* ist nun interessant, mit welchen narrativen Strategien der Text Momente des Nichtwissens für den Leser generiert. Welche inhaltlichen und formellen Aspekte des Romans

³⁸⁰ Spinner, Helmut F.: Wissen. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher, Andrea Bogner. Stuttgart 2003. S. 337-343, hier S. 341.

³⁸¹ Ebd.

³⁸² Leskovec, S. 13.

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Ebd.

sind an dieser Strategie beteiligt und welche interkulturellen Bildungsprozesse werden dem Leser dabei ermöglicht?

5.3. (Post-)Koloniale Bildungswege in Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler*

In der deutschsprachigen Literatur gibt es eine Reihe von Texten, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der europäischen Kolonialgeschichte thematisieren. Individuen, die sich auf die eine oder andere Weise am kolonialen Projekt beteiligen, ob als Soldaten, Ärzte, Siedler, Missionare oder Entdecker (die Wegbereiter kolonialer Ausbeutung), durchlaufen aufgrund interkultureller Erfahrungen persönliche Reifungsprozesse und emanzipieren sich vom kolonialen System und seinen Denkweisen. Die Beschreibung literarischer Texte als postkolonial ist in der englisch- und französischsprachigen Literatur auch an die Autorenbiografie gebunden.³⁸⁵ Postkoloniale Autoren leben in Ländern mit kolonialer Vergangenheit, sind aus diesen Ländern immigriert oder identifizieren sich als Mitglieder ethnischer Minderheiten, deren Kultur und Geschichte von der Erfahrung kolonialer Unterdrückung geprägt wurde. Für die deutschsprachige Literatur erscheint jedoch die Bedeutung von Postkolonialismus als anti-kolonialen Diskurs relevanter. Der deutsche Beitrag zur europäischen Kolonialgeschichte war zeitlich begrenzt, wenn auch nicht minder disruptiv oder gewalttätig. Die deutschen Kolonien in Afrika und im Pazifik wurden erst zwischen 1884 und 1885 erworben und gingen bereits während des 1. Weltkriegs an die europäischen Konkurrenten verloren. Die deutschen Kolonisatoren konzentrierten sich außerdem auf ökonomische Ausbeutung – statt einer „mission civilisatrice“, wie sie z.B. die Franzosen verfolgten. Als Folge dessen gibt es nicht viele deutschsprachigen Texte (post-)kolonialer Autoren, die sich mit der deutschen Kolonialgeschichte auseinandersetzen.³⁸⁶ Ein seltenes Beispiel eines Bildungsromans von einem postkolonialen deutschsprachigen Autor ist der

³⁸⁵ Vgl. Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths und Helen Tiffin: *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London u.a. 2002. S. 2.

³⁸⁶ Vgl. Lennox, Sara: Postcolonial writing in Germany. In: *The Cambridge History of Postcolonial Literature*. Band 1. Hrsg. v. Ato Quayson. Cambridge 2012. S. 620-648, hier S. 620f.

vermutlich in den 1930er Jahren entstandene Roman *Der Junge aus Dualla: Ein Regierungsschüler erzählt* des Kameruner Autors Dualla Misipo (1901-?). Der Protagonist Njembele erzählt als Ich-Erzähler des Romans von seiner europäischen Erziehung an einer deutschsprachigen Regierungsschule in Kamerun und seiner Reise nach Deutschland. Njembele ist kein Opfer kultureller Entwurzelung und den deutschen Kolonisatoren im Hinblick auf Sprachkenntnisse – er spricht Deutsch, Latein, Französisch und Englisch – und Bildung in vielen Fällen überlegen. Seine Heirat mit der deutschen Marianne und die Anerkennung ihrer Familie bringen im utopischen Romanschluss die zeitweilige Suspendierung rassistischer Ausgrenzung.³⁸⁷ Misipo nutzt den Roman für seine Kritik am europäischen Rassismus. Außerdem ist der Text ein Beispiel dafür, wie der Bildungsroman über das Motiv der Integration zum Ausdrucksmedium gesellschaftlicher Teilhabe-Ansprüche werden kann.

Versteht man die Bezeichnung „postkolonial“ in einem engeren, diskursiven Sinne als anti-kolonial³⁸⁸, lässt sich das Korpus deutschsprachiger postkolonialer Texte deutlich ausweiten – postkolonial sind dann jene literarischen Texte, die Kolonialgeschichte thematisieren und sich auf die eine oder andere Weise durch antikoloniale Erzählweisen am postkolonialen Diskurs beteiligen. Als Beispiele für solche postkolonialen Bildungsgeschichten lassen sich Uwe Timms *Morenga* (1978), Hermann Schulz' *Auf dem Strom* (1998) oder Jens Johannes Kramers *Die Stadt unter den Steinen* (2000) anführen³⁸⁹ – Romane, die sich auf thematischer Ebene mit dem europäischen Kolonialismus auseinandersetzen und eine anti-koloniale Argumentation verfolgen. Uwe Timms *Morenga* (1978) kombiniert mit seiner „ideologiekritischen“³⁹⁰ Montagetechnik die fiktionale Geschichte des Oberveterinärs Gottschalk mit diversen Textsorten, wie historischen Dokumenten oder landeskundlichen Auszügen, um dem Leser den geschichtlichen Hintergrund des kolonialen Projekts in Deutsch-Südwestafrika am Beispiel der blutigen Niederschlagung des Aufstandes der Nama in den Jahren 1904-7 zugänglich zu machen.

³⁸⁷ Vgl. ebd, S. 624-28.

³⁸⁸ Vgl. Slemon, Stephen: Modernism's Last Post. In: *Past the Last Post. Theorizing Post-Colonialism and Post-Modernism*. Hrsg. v. Ian Adam und Helen Tiffin. Hempstead 1991. S. 1-11, hier S. 3.

³⁸⁹ Vgl. Göttsche, Dirk: Der neue historische Afrika-Roman. In: *German Life and Letters* 56:3 (Juli 2003). S. 261-280, hier S. 266-74.

³⁹⁰ Ebd, S. 267.

Für Dirk Göttsche hat *Morenga* Elemente eines interkulturellen Entwicklungsromans, indem die fiktive Hauptfigur Gottschalk interkulturelle Lernprozesse durchläuft.³⁹¹ Gottschalk versucht, sich den Einheimischen anzunähern und ihre Sprache zu lernen, er knüpft persönliche Kontakte (z.B. in der Beziehung mit einer Einheimischen) und verurteilt schließlich die brutale Unterdrückung der Nama. Auch in Hermann Schulz' Roman *Auf dem Strom* (1998) gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen sozialer Erfahrung und persönlicher Entwicklung. Um seine schwer erkrankte Tochter zu retten, bricht ein deutscher Missionar im Tanzania der 1930er Jahre zu einer Bootsreise auf. Doch die Fahrt auf dem Fluss wird auch zur „Bildungsreise“³⁹², indem der Missionar in Kontakt mit den afrikanischen Einheimischen kommt, deren Humanität und Weisheit der Roman hervorhebt.³⁹³ Bildung bedeutet in diesen Texten Abkehr von der kolonialen Ideologie und wird angeregt durch interkulturelle Erlebnisse. Europäer begegnen fremden Menschen und ihren Kulturen mit Offenheit und Neugier; als Folge distanzieren sie sich von der kolonialen Gemeinschaft und ihren Denkweisen. Das koloniale System ersetzt die Sozialisation durch Eltern und Schule im traditionellen Bildungsroman, die durch soziale Erfahrungen in Frage gestellt werden kann. Gattungstypische Desillusionierungsprozesse führen schließlich zur Emanzipation von der kolonialen Sozialisierung und zur explorativen Auseinandersetzung mit anderen soziokulturellen Kontexten und Lebensformen. Damit verbinden die Romane Entwicklungsgeschichten mit historischer Darstellung und postkolonialer Kritik.³⁹⁴

Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* aus dem Jahr 2006 hat eine ähnliche antikoloniale Ausrichtung. Die drei Teile des Romans gestalten die abenteuerlichen Reisen des britischen Offiziers, Entdeckers und Orientalisten Richard Francis Burton, einer enigmatischen, in persönliche Widersprüche und politische Konflikte verstrickten Figur. Die Handlung des Romans findet in Indien, Arabien und Ostafrika statt, drei distinktiven und doch von tiefgreifenden kulturellen Verflechtungen geprägten Kultur- und Sprach-

³⁹¹ Vgl. ebd., S. 267-8.

³⁹² Göttsche, Dirk: Hans Christoph Buch's *Sansibar Blues* and the Fascination of Cross-Cultural Experience in Contemporary German Historical Novels about Colonialism. In: *German Life and Letters* 65:1 (Januar 2012). S. 127-146, hier S. 132.

³⁹³ Vgl. ebd.

³⁹⁴ Vgl. ebd.

räumen, die auf unterschiedliche Weise von Kolonial-Projekten geprägt sind (Indien als britische Kolonie, Mekka als Teil des osmanischen Herrschaftsgebietes in Arabien, Ostafrika als Ziel europäischer Entdeckungsreisender). Elemente des Romans erinnern an Bildungs- und Entwicklungsromane, z.B. die zentrale Rolle der Motive Lernen und Wissen und die Thematisierung soziokultureller Explorationen und Rollenspiele. Wie in anderen postkolonialen Romanen, in denen Europäer kulturelle Vorurteile überwinden und dem Fremden mit Interesse begegnen, finden wir auch in Trojanows Roman einen britischen Offizier und Entdecker, der sich anderen Kulturen annähert und interkulturelle Erfahrungen sammelt. Burton zeigt Interesse an den indischen und arabischen Sprachen, nimmt sich einheimische Lehrer, lernt Sitten und Bräuche der Alltagskultur kennen und nimmt Teil an religiösen Riten. Burtons frappierendes Talent zur Verkleidung und seine Fähigkeit, mit Hilfe aufwendiger und akribischer Wissenssammlungen fremde Identitäten anzunehmen und in die Kulturen der Einheimischen einzutauchen (in Form einer umgekehrten Mimikry als potentiell subversives *going native*³⁹⁵), gewähren ihm allerdings nicht nur einen außergewöhnlich engen, augenscheinlich authentischen Kontakt mit dem kulturell Anderen, sondern machen aus ihm auch eine schwer zu erfassende Figur, die traditionelle Identitätsvorstellungen destabilisiert und mit ihrem transgressiven Potential Verunsicherungen auslöst.

Britisch-Indien, die erste Station Burtons als junger Kolonialoffizier, wird als Ort märchenhafter Versprechungen eingeführt. „Krämersöhne aus der englischen Provinz“³⁹⁶ verwalten dort das britische Empire und werden „reicher und mächtiger, als sie es sich in ihren wagemutigsten Träumen ausgemalt hatten“ (*WS*, S. 23). Das narrative Schema des Bildungsromans von sozioökonomischer Fluidität und persönlicher Entwicklung erscheint im kolonialen Kontext von Trojanows Roman in ein kapitalistisches Extrem verzerrt. Auch Burton wird von diesem kolonialen Bildungsnarrativ angezogen. In einer ähnlich hyperbolischen Beschreibung seiner Erwartungen werden die bescheidenen sozialen Aufstiegserwartungen im kolonialen Mutterland mit den ungehemmten,

³⁹⁵ Vgl. Bay, Hansjörg: *Going native? Mimikry und Maskerade in kolonialen Entdeckungsreisen der Gegenwartsliteratur*. In: *Ins Fremde sprechen. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Berlin 2009. S. 117-142.

³⁹⁶ Trojanow, Ilija: *Der Weltensammler*. München 2006. S. 22. Alle folgenden Zitate werden im laufenden Text mit der Abkürzung *WS* angegeben.

in ihrer Exorbitanz ans Fantastische grenzenden Aussichten in den Kolonien kontrastiert:

[E]r [war] von Greenwich aus aufgebrochen, in der Erwartung, aus dem Krämeralltag in das Reich famoser Heldentaten und zügiger Aufstiege überzusetzen, Ruhm und Ehre anzulaufen. Männer seines Alters kommandierten dreitausend Sikhs, eroberten Ländereien für Ihre Majestät, die größer waren als Irland. (*WS*, S. 46)

Jed Esty, der sich in einer Reihe von Beiträgen mit dem englischsprachigen Bildungsroman in der kolonialen Moderne beschäftigt hat, setzt die Veränderungen des Entwicklungsbegriffs im kolonialen Kontext mit Hannah Arendts Beschreibung des modernen Imperialismus in Bezug.³⁹⁷ Nach Arendt wandelt sich der industrielle Kapitalismus des bürgerlichen Nationalstaats in Folge der kolonialen Expansion zu einem internationalen Phänomen. Das Resultat ist ein neuer globaler und ungebändigter Kapitalismus, der nationale Begrenzungen und die moralischen Schranken des alten bürgerlichen Fortschrittsbegriffs überschreitet. Die Zunahme spekulativer Unternehmungen zur Kapitalgewinnung ermöglicht ein nie da gewesenes Wachstum, aber auch verstärkte Instabilität. Diese neue kapitalistische Dynamik spiegelt sich in Trojanows Roman in den Hoffnungen der jungen Offiziere nach märchenhaften Reichtümern in der exotischen Fremde der Kolonien wider. Der unverhohlene Materialismus dieser kolonialen „Bildungswege“ wird dabei von dem intellektuellen Desinteresse der britischen Kolonialisten und ihrer emotionalen Verslossenheit gegenüber interkulturellen Erfahrungen begleitet. Die strenge und gleichzeitig behütende Erziehung der Eltern fördert im Umgang mit dem Anderen und Fremden Angst statt Neugier. Der junge Sanitäter, der Burton in seinen ersten Tagen in Bombay begleitet, verweigert sich hartnäckig Burtons Wunsch, die hinduistischen Verbrennungsstätten zu besuchen: „Man sollte sich vor falscher Wißbegier hüten, erklärte er, ein Sprößling der väterlichen Predigt, der Fürsorge seiner Mutter gerade erst entwachsen.“ (*WS*, S. 22). Anders als der Rest der mit ihm stationierten Offiziere ist Burtons bestimmende Eigenschaft seine Neugier. Auch sie ist das Resultat häuslicher Prägung und der Erziehung seiner Eltern: „Burton versuchte, ein Loblied auf die Neugierde zu singen, doch er merkte bald, auf wie wenig Verständnis

³⁹⁷ Vgl. Esty, Jed: *The Colonial Bildungsroman: The Story of an African Farm and the Ghost of Goethe*. In: *Victorian Studies* 49:3 (Frühling 2007). S. 407–30, hier S. 408.

seine eigenen Erfahrungen – die Kindheit in Italien und Frankreich als Sohn eines Ruhe-losen, die Internatszeit in der vermeintlichen Heimat – stießen“ (WS, S. 22). Während die Ankunft in Indien für die anderen Offiziere und Soldaten die Einordnung in die koloniale Gesellschaftsstruktur bedeutet, provoziert Burton von Anfang an Grenzüberschreitungen, zunächst ganz banale, räumliche (er bringt den Sanitäter dazu, ihn in die einheimischen Viertel jenseits der *Carnac Road* zu begleiten und damit die Grenze zwischen dem „Gehirn des Imperiums und seinen Gedärmen“ (WS, S. 22) zu überschreiten), später folgenreichere wie das Erlernen der einheimischen Sprachen. Das Sprachenlernen ermöglicht Burton einen direkten, exklusiven Kontakt mit dem Fremden, der in den Augen der kolonialen Gesellschaft eine bedenkliche Nähe mit der einheimischen Kultur herbeiführt – „eine Sprache zu teilen, ist wie ein Bett zu teilen“ (WS, S. 23).

Während die anderen Neuankömmlinge Indien als beängstigenden, gefährlichen Ort erleben, ist Bombay für Burton voller sinnlicher „Verlockungen“ (WS, S. 28, 29), die seine Neugier und seinen „Durst nach dem Ungewöhnlichen“ (WS, S. 69) wecken. Burton hat ein ungewöhnliches Verlangen nach unmittelbarer Erfahrung: In den Straßen von Bombay ist jeder Schritt wie eine „Berührung“ (WS, S. 23); seine Blicke „tasten“ (WS, S. 28-9) neugierig über das Gewühl der Menge. Die Distanz zu den Einheimischen, die seine gesellschaftliche Rolle im kolonialen System bedingt, empfindet Burton als Hindernis, denn sie ermöglicht ihm nur einen eingeschränkten, mittelbaren Zugang zum Fremden: „Von seinem Pferd herab wirkten die Einheimischen wie Figuren aus einem Märchenbuch, das in ein verarmtes Englisch übersetzt worden ist“ (WS, S. 72).

Burton beschließt schließlich, „die Fremdheit [abzulegen], anstatt darauf zu warten, dass sie ihm abgenommen“ (WS, S. 72) wird. Er beginnt, Sprachen zu lernen und mit Hilfe einheimischer Lehrerfiguren Wissen über Bräuche und Sitten, fremde Philosophien und Religionen anzusammeln. Burton macht sich an dieses Unterfangen mit erstaunlicher Unbekümmertheit. Im Gegensatz zu seiner Umwelt hält er Distanzen und Differenzen für leicht überbrückbar:

Menschen messen Distanz so große Bedeutung bei, und doch werden diese von einem Umhang weggezaubert, von dem nachgeahmten Zungenschlag verscheuht. Schon die richtige Kopfbedeckung konnte Gemeinsamkeiten begründen. (WS, S. 72)

Es ist sicherlich kein Zufall, dass Burtons drei Reisen in Hafenstädten – Bombay, Kairo und Sansibar – ihren Anfang nehmen, denn die Hafenstadt wird in Trojanows zusammen mit Ranjit Hoskoté verfasstem kulturtheoretischem Text *Kampfabsage* (2007) als archetypischer Ort kultureller Zusammenflüsse beschrieben. In *Kampfabsage*, einer „Streitschrift gegen falsche Feindbilder“³⁹⁸ und Replik auf Samuel P. Huntingtons kontroverses Paradigma vom „Kampf der Kulturen“, plädieren Trojanow und Hoskoté für eine Deeskalation kultureller Konflikte und skizzieren ein transkulturelles, dynamisches Kulturverständnis, als dessen zentrale Metapher der Zusammenfluss fungiert: Wie ein Fluss von Zuflüssen werden Kulturen von anderen Kulturen durch Aufnahme fremder Ideen, Werte und Technologien etc. gespeist. Die Hafenstadt erscheint als Archetyp dieser Zusammenflüsse, in dem sie die Mobilität von Menschen und Ideen erleichtert. Als Treffpunkt, an dem der Kontakt mit dem Anderen alltäglich ist und symmetrische Handelsbeziehungen entstehen können, ist die Hafenstadt für Trojanow auch ein Symbol innerer Offenheit, die sich in Neugierde, Interesse, „intellektuelle[r] Toleranz“ und „Freiheit“³⁹⁹ von Dogmen manifestiert. Die Metapher des kulturellen Zusammenflusses findet sich auch in Trojanows Roman wieder: In Bombay gleitet Burtons Droschke „durch die Menschenmasse wie ein geschleppter Kahn“, in dessen Kielwasser „Käppis und Glatzen, Turbane und Topis“ (*WS*, S. 21) in bunter Vermischung treiben.

Die koloniale Gesellschaft beharrt dagegen auf eindeutigen Grenzziehungen und versucht sich von der Kultur der Einheimischen abzuschotten. Das Militärlager in Baroda liegt deshalb außerhalb der Stadt auf einem Hügel, umgeben vom „Ungebändigten“ (*WS*, S. 38) des Dschungels, und die britischen Offiziere betonen: „[E]s besteht keine Notwendigkeit, den Hügel hinabzureiten. Diese Anhöhe müssen wir verteidigen, bildlich gesprochen, du verstehst schon.“ (*WS*, S. 43). Der Dschungel ist dabei „weitaus weniger gefährlich als die Stadt“ (*WS*, S. 39). Selbst das einheimische Geld ist manchem zu beschmutzt, um es zu berühren: „Ich kann das Geld doch nicht bei mir tragen. Soll ich es etwa offen abzählen? Und wo wasche ich mir hernach die Hände?“ (*WS*, S. 42). Dass sich die britischen Offiziere damit eigentlich dem Mutwillen ihrer einheimischen

³⁹⁸ Hoskote, Ranjit und Ilija Trojanow: *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen ineinander*. München 2007. Zitat aus dem Klappentext.

³⁹⁹ Ebd., S. 25.

Diener, die für sie bezahlen, ausliefern, ist eines von vielen Beispielen, wie der Text die angenommene Überlegenheit der Kolonisatoren subtil unterwandert. Es entsteht eine ironische Distanz zwischen den offiziellen Selbstbildern der Kolonialherren und der von persönlichen Schwächen und administratorischen Unzulänglichkeiten geprägten Realität ihrer Herrschaft über Indien.

Assoziation mit der einheimischen Kultur bedeutet eine Bedrohung für die Integrität der britischen Kultur: Burton, der sich mit den Einheimischen abgibt, droht „Unkraut in den gesäten, gehegten, gestutzten Garten“ (*WS*, S. 113) der britischen Zivilisation hineinzutragen. Die metaphorische Beschreibung der indischen Kultur als ungehegt und nicht kultiviert nimmt Bezug auf das klassische Gegensatzpaar Kultur—Natur.⁴⁰⁰ Fremde Wissensbestände werden dabei nicht als Kulturleistungen anerkannt. So werden die indischen Sprachen als bloße „Dialekt[e]“ (*WS*, S. 23) abgewertet. Es besteht keine Einsicht in die Begrenztheit und die unvermeidbare kulturelle Bedingtheit des eigenen Wissens.

In dem Versuch, die Integrität der eigenen Kultur durch Abgrenzung zu verteidigen, offenbart sich das statische Kulturverständnis der Briten. Eine Verschiebung oder zeitweilige Verflüssigung von Grenzen im Sinne von Interkulturalität scheint unmöglich. Für den britischen Reverend Posthumus ist allein der Gedanke, dass das Evangelium von ehrgeizigen Missionaren an die einheimische Kultur angepasst und dadurch verfälscht werden könnte, blasphemisch: „Was zählt dieser Erfolg, wenn man die Säulen seines Glaubens aufgibt?“ (*WS*, S. 150). Er hält seine Religion für rein, originär und unantastbar. Burtons Einwand ist spöttisch, aber pragmatisch und nimmt die Hybridisierung der christlichen Botschaft in Kauf: „Die Fütterung der vielen, zweifelsohne eine imposante Leistung. Erheblich größeren Eindruck würden wir schinden, wenn Unser Jesus von Mathura das eine oder andere Ungeheuer besiegen könnte.“ (*WS*, S. 151). Die Episode erinnert an eine Passage in Homi Bhabhas *The Location of Culture* (1994). In dem Kapitel *Signs Taken for Wonders* fungiert die Bibel – „das englische Buch“ – als Beispiel für die „Produktion kolonialer Hybridität“⁴⁰¹ im Rahmen der verfremdenden

⁴⁰⁰ Vgl. Eagleton, Terry: *Was ist Kultur*. 2. Auflage. München 2001. S. 7.

⁴⁰¹ Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 2007. S. 167.

Rezeption der biblischen Botschaft bei der Missionierung: „[D]ie Einsetzung des Wortes in der Wildnis ist [...] eine Entstellung, ein Prozeß der De-plazierung, Verzerrung, Verrückung, Wiederholung“⁴⁰². Die Hybridisierung des Evangeliums durch die indischen Übersetzer und Leser unterminiert die Illusion der kulturellen Reinheit und Ursprünglichkeit des kolonialen Mutterlandes. Die Präsenz der Briten in Indien ist „immer ambivalent und zwischen ihrem ursprünglichen und autoritativen Anschein und ihrer Artikulation als Wiederholung und Differenz gespalten“⁴⁰³. Der Effekt dieser Ambivalenz wird von Bhabha als Verunsicherung von Machtstrukturen beschrieben, eine „beunruhigende Infragestellung der Bilder und Präsenzformen der Autorität“⁴⁰⁴. In Trojanows Roman reflektieren räumliche Abschottungsversuche die starren Grenzen der britischen Identität, für die Veränderung, als Hybridisierung oder transkulturelle Beeinflussung, Zerstörung bedeuten. Ein Beispiel dafür ist nicht nur das isoliert liegende Militärlager in Baroda, sondern auch der vom indischen Klima zermürbte Richter Ironside, der zwischen sich selbst und den Klägern eine „Bannzone eingeführt [hat], die niemand betreten darf“ (WS, S. 63). Sein Gerichtsgebäude schützt ein Garten „vor dem Schmutz der Straße“ (WS, S. 61). Trotz dieser Abschottungsversuche zeigt das Gebäude deutliche Zeichen von Verfall und bleibt durch seinen ruinösen Zustand für die Welt außerhalb der Mauern geöffnet:

[D]ie langgezogene Decke endete in einer gewaltigen Kuppel. Einige rotierende Propeller hingen an langen Stengeln herab. Und Vögel, die noch lauter flatterten als die Ventilatoren, unzählige grüne Vögel, die offensichtlich durch die Löcher in der Kuppel hereingeflogen waren. (WS, S. 62)

In einer weiteren ironischen Geste beschmutzen die Vögel die sorgsam sortierten Aktenstapel des Richters. Auch an anderer Stelle bemüht sich der Text, die Vergeblichkeit aller Versuche der Briten, rigide Grenzziehungen aufrechtzuerhalten, herauszustellen. In Bombay lassen sich die Gerüche und Geräusche der Straße, wie der beißende Rauch der hinduistischen Verbrennungsrituale, nicht aus den Aufenthaltsorten der kolonialen Gesellschaft, wie dem *Hotel Britain*, aussperren – trotz der Versuche der Briten „Augen und Luken“ (WS, S. 22) vor dem Einbruch des Fremden zu schließen. Ebenso auffällig

⁴⁰² Ebd, S. 154.

⁴⁰³ Ebd, S. 159.

⁴⁰⁴ Ebd, S. 168.

sind die beiläufigen Erwähnungen transkultureller Artefakte im Text, wie die afrikanischen Kalebassen (*WS*, S. 24) in den Bombayer Verbrennungsstätten.

Zeugt das Gerichtsgebäude von Niedergang und Verfall, so ist das Militärlager in Baroda ein Beispiel für lähmende Stagnation. Der Alltag im Lager ist von unerträglicher Monotonie geprägt, die Burtons anfänglichen Ehrgeiz zu lernen anregt. Auf die bequeme, lethargische Lebensweise der britischen Offiziere reagiert Burton mit Abscheu und Widerwillen:

Ansonsten herrschte eine solche Stille, er meinte den Pulsschlag der Borniertheit zu hören. Er ekelte sich vor dem klebrigen Stumpfsinn eines Lebens, das dem Billard und dem Bridge gewidmet war, er weigerte sich, seine Dienstdauer zu durchwarten, versunken in Polstern, so tief wie muffig, einen starren Blick auf Fingernägel gerichtet, in denen sich Sand und Staub ansammelte. (*WS*, S. 47)

In beiden Fällen kontrastieren Stagnation und Verfall mit dem Narrativ kolonialer „Bildung“, das großartige Abenteuer, einen schnellen gesellschaftlichen Aufstieg und militärische Ehren verspricht. Burton erkennt die Diskrepanz zwischen kolonialer Propaganda und der Realität des Lageralltags:

Er brachte einer beliebig rekrutierten und miserabel motivierten Truppe das Alphabet des Exerzierens bei, in den Stunden nach dem Morgengrauen, und es hätte einiges an Verblendung bedurft, in der Ausbildung dieser imperialen Hosenträger eine bedeutsame Aufgabe zu sehen. (*WS*, S. 47)

Der einzige mögliche Kontakt mit der Fremde ist für die britischen Kolonisatoren ihre Vereinnahmung und Auflösung. Das Empire will die Expansion seines politischen und ökonomischen Einflussbereiches vorantreiben und importiert zu diesem Zwecke die britische Kultur in seine Kolonien – angefangen mit dem Import europäischer Möbel (vgl. *WS*, S. 40) bis hin zum britischen Rechtssystem. General Napier, für den Burton schließlich Spionageberichte verfasst, ist „getrieben, die Fremde zu verändern, zu verbessern“ (*WS*, S. 118). Napier versteht diese Mission als Teil eines langfristigen Projekts gesellschaftlicher Weiterentwicklung, das sozialdarwinistische Züge trägt und an das koloniale Fortschrittsnarrativ erinnert: „Sollte sich das Überlegene nicht durchsetzen? War das nicht der natürliche Fortgang der Geschichte?“ (*WS*, S. 118).

Die britischen Kolonisatoren werden durch spezifische Sehgewohnheiten charakterisiert, insbesondere das Vermessen. Ihr ungehemmter Drang, das Fremde und Unbekannte zu vermessen und zu kartographieren, verrät dabei ein Bedürfnis nach genauer, eindeutiger Bestimmung und der Fixierung von Grenzen. Zum einen ist dieses Vermessen Teil der Eroberung der fremden Welt: „Erst wird erobert, dann wird vermessen“ (*WS*, S. 109). Vermessung heißt in diesem Sinne das bisher Unbekannte und Fremde zu erfassen und sich anzueignen. Andererseits erstreckt sich die Manie der Vermessung auch auf den Bereich kultureller Bedeutungen: Die Ehefrauen der britischen Offiziere

kartographier[en] penibel die Landkarte herrschender Vorurteile. [...] Sie hatten ausgiebig vermessen und waren sich nun sicher, welche Worte Indien gerecht wurden. Das Klima: „fatal“, die Bediensteten: „beschränkt“, die Straßen: „septisch“, und die indischen Frauen: alles zugleich (*WS*, S. 23).

Die britischen Vermessungsoffiziere, bei denen Burton auf einer seiner Spionagemissionen in Karachi eingesetzt wird, messen vor allem zwei Dinge: „Entfernungen“ und „Winkel“, als „Differenz zwischen zwei Richtungen“ (*WS*, S. 109). Während Burton also interkulturelle Distanz zu überwinden sucht, zeigt sich in der britischen Angewohnheit des Vermessens ein ausgeprägtes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede. Die Vermessung an sich erfordert in einem ganz konkreten Sinne Distanz, die aber gleichzeitig vom Fremden fernhält. Burtons Wahrnehmungsweisen werden mit den Sehgewohnheiten der Briten kontrastiert. Das eigene kulturelle Wissen fungiert bei Burton nicht als absoluter Vergleichsmaßstab. Der ungewohnte, den Regeln europäischer Ästhetik völlig zuwiderlaufende Anblick einer hinduistischen Götterstatue, „deren Fratzenkopf um ein Vielfaches größer war als ihr Leib“ (*WS*, S. 23), löst bei Burtons erstem Begleiter in Bombay, dem Sanitäter, nur Ekel aus. Dagegen ist Burtons Bewertung der Göttin nicht im eigenen kulturellen Kontext situiert. Der Eindruck ihrer Merkwürdigkeit ist das Ergebnis eines intrakulturellen Vergleichs: „[D]ies ist die Schutzpatronin der Stadt, in der so viele Zungen heimisch sind, doch die Göttin selbst ist stumm.“ (*WS*, S. 23).

Die Briten sind jedoch nicht die einzige Kultur, die sich für überlegen hält und von anderen abzugrenzen sucht. Urteile wie Unzivilisiertheit, Wildheit oder Barbarei sind im Roman ubiquitär und austauschbar. Für die Briten sind die Inder „Wilde“ (*WS*, S. 101), für Naukaram, Burtons indischen Diener und Weggefährten, die Muslime (vgl. *WS*, S.

108) und für den als Sheikh Abdullah verkleideten Burton im Arabien-Teil des Romans sind die Briten „Barbar[en]“ (WS, S. 391). Auseinandersetzungen zwischen Kulturen, feindliche Ablehnung und kulturelle Reinheitsbestrebungen sind ebenso allgegenwärtig: Der Kadi von Mekka befürchtet, dass sich „Ungläubige im Hijaz niederlassen [könnten, um] Moslems [zu] heiraten und schließlich den gesamten Islam [zu] unterwandern“ (WS, S. 292) und hofft, dass die Gemeinschaft der Gläubigen „zu dem Weg des reinen Gehorsams zurückfinden“ werde (WS, S. 292). Burtons Diener Naukaram streitet sich mit dem Lahiya, einem Schreiber, dem er die komplizierte Geschichte seines Herren erzählt, damit dieser ihm ein Empfehlungsschreiben für eine neue Anstellung verfassen kann, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Hindus und Moslems. Naukaram behauptet: „Mit den Beschnittenen ist kein Gespräch möglich, selbst wenn wir eine gemeinsame Sprache gehabt hätten. Ihre Gesichter sind wie eine Festung, ihre Augen wie zwei Kanonen, die immer auf dich zielen“ (WS, S. 74). In Arabien führen die Konfliktlinien sogar durch die Gemeinschaft der Muslime: Der *türkische* Gouverneur des Hidjaz, Vertreter des Kalifen, misstraut dem *arabischen* Sharif von Mekka (und umgekehrt) und die türkische Herrschaft über Mekka und Medina fordert den Widerwillen der Einheimischen heraus (vgl. WS, S. 277). Auch im Verhältnis der ägyptischen und arabischen Muslime herrschen Vorurteile und gegenseitiges Misstrauen vor – der Grund, warum Burton in Kairo den Titel *Mirza* ablegt (vgl. WS, S. 220).

In diesem Klima der rigiden Grenzziehungen sind der Kontakt mit dem kulturell Anderen und die kulturellen und persönlichen Entwicklungsprozesse, die dadurch angestoßen werden können, problematisch und nur unter bestimmten Bedingungen erlaubt. Burton kann sich dank seiner Sprachkenntnisse und ungewöhnlichen Verkleidungskünste als Spion betätigen. Sein transgressives Rollenspiel wird somit nur tolerierbar, weil es einem strategisch-militärischen Zweck dient. Wer Erfahrungen mit dem Fremden gemacht hat, steht jedoch immer unter dem Verdacht, seine Loyalität gewechselt zu haben oder durch Interesse an der anderen Kultur, die Überlegenheit und normative Kraft der eigenen Kultur zu gefährden. Naukaram muss sich gegen die Anschuldigung des Lahiya wehren, durch seinen Kontakt mit den Briten „einer von ihnen“ (WS, S. 70) geworden zu sein, und Saad, einer der Araber, die Burton auf seiner Hadj begleiten und später vor dem Sharif von Mekka und dem türkischen Gouverneur des Hidjaz ihre Erlebnisse

schildern sollen, ist automatisch suspekt, weil er viel reist, „auch in die Länder der Ungläubigen. Nach Russland sogar. Das muß Misstrauen erwecken“ (WS, S. 287).

Während sich die Briten in Indien abschotten und jede Form kultureller Alterität geringschätzen, scheint allein Burton unzufrieden mit der Begrenztheit seines eigenen Wissens. Als Folge dessen verbringt Burton in Indien und Arabien einen Großteil seiner Zeit damit, sich fremdes kulturelles Wissen anzueignen – sprachliches Wissen, Alltagswissen, religiöses Wissen, ja sogar Kenntnisse in der Kunst der körperlichen Liebe. Die Motivation für diesen enormen Lernaufwand ist aufgrund der narrativen Strategie des Romans, Distanz zu Burtons Figur aufzubauen, nicht ganz zu klären. Burton lernt zunächst aus Langeweile, dann auch aus beruflichem Kalkül, um seine Karrierechancen in der britischen Armee zu verbessern, doch zunehmend scheint er davon überzeugt, dass kulturelle Distanz ganz aufgehoben werden kann, dass die Ansammlung fremden Wissens und die Imitation einheimischer Bräuche, Gesten und Verhaltensweisen eine wirkliche Verwandlung ermöglicht. Burtons Interesse an den indischen und arabischen Kulturen deutet auf eine Wertschätzung des Anderen als wissenswert hin (auch wenn seine Neugier, wie sich herausstellen wird, nicht immer unproblematisch ist) und eine Unzufriedenheit mit den Beschränkungen der eigenen kulturellen Perspektive.

Burton lernt mit Hilfe einheimischer Lehrerfiguren, die ihn mit fremdem Wissen versorgen und Zugang zu bisher unzugänglichen Orten und kulturellen Praktiken verschaffen.⁴⁰⁵ Durch seinen indischen Diener Naukaram kommt er an „die Orte, wo sich die Einheimischen vergnügen,“ und nimmt Teil an ihren alltäglichen Aktivitäten: „Was ihnen die Zeit vertreibt, soll mir die Zeit vertreiben.“ (WS, S. 29). Naukaram bringt Burton auch in Kontakt mit anderen Lehrerfiguren, dem Guru Upanitsche und Kundalini, seiner indischen Geliebten. Upanitsche ist dabei weitaus mehr als ein Sprachlehrer. Sein Unterricht wird zu einer Einführung in die hinduistische Philosophie; er bringt Burton die Weisheiten der altindischen Upanischaden näher. Doch vor allem lehrt Upanitsche religiöse und kulturelle Toleranz. Er erklärt Burton, dass das Andere nicht vollkommen

⁴⁰⁵ Vgl. Schmidt, Kira: Burton als Held eines transkulturellen Mythos? Zu *Der Weltensammler* (2006) von Ilija Trojanow. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 39 (2011). S. 97–104. Schmidt, die mystische Strukturen – wie Metamorphose und Offenbarung – in Trojanows Roman untersucht, interpretiert Burtons Unterweisungen durch einheimische Lehrerfiguren in ähnlicher Weise als Initiationserlebnisse.

vom Eigenen abzugrenzen ist und dass schon das Beharren auf einer Trennung ein Gewaltpotential in sich birgt:

Das einzige, das [...] existiert, ist das wahre Selbst, das Eine. *Tat tvam asi*, sagt Adavaita, du bist das! Deswegen, mein Shishia, [...] ist jeder Gedanke, der entzweit, ein Verstoß gegen die höchste Ordnung. Deswegen gilt es schon als Gewalt, wenn wir uns als Fremde ansehen, wenn wir uns als andere betrachten. (WS, S. 185)

Upanitsche führt diesen Gedanken in Form konkreter Beispiele fort, indem er z.B. auf die Sprachverwandtschaft innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie hinweist (vgl. WS, S. 54) und auf die Möglichkeit einer gemeinsamen indischen Identität für die zerstrittenen Hindus und Muslime:

Bestimmt haben Sie Kenntnis von unseren zwei Wörtern für Mann: Admi, das stammt von Adam ab, der, wie die Moslems behaupten, hierzulande auf die Welt gekommen ist, und Manav, das stammt von Manu ab, dem anderen Urahn, aus der, wie Sie sagen würden, hinduistischen Tradition. [...] Wäre es dieser Argumentation gemäß nicht folgerichtig, Guruji, daß jeder Inder sowohl Hindu als auch Moslem ist? (WS, S. 82-3)

Während Burton seinen Unterricht zunächst aus durchaus pragmatischen Gründen aufnimmt – Sprachkenntnisse sind „nützlich für die Karriere“ (WS, S. 55) – ist er schon bald fasziniert von den Unterweisungen seines Lehrers. Upanitsches Unterricht weist Ähnlichkeiten mit interkultureller Bildung auf, indem er Burton z.B. zum Staunen ermuntert – „Staunen Sie nur, Staunen ist gesund.“ (WS, S.83) – oder ihn zu kulturellen Rollenspielen anregt. Vorgeblich um seine Nachbarn zu schonen, bittet Upanitsche seinen Schüler, eine Einladung in sein Haus in einheimischer Verkleidung wahrzunehmen:

Ich weiß nicht, wie die Nachbarn reagieren werden, wenn wir einen britischen Offizier zu Gast haben. [...] Vielleicht könnten Sie sich etwas Einheimisches überziehen. Ich weiß, ich verlange viel, aber sehen Sie das als Teil Ihrer Sprachausbildung an. Sie werden mit den Leuten einfacher ins Gespräch kommen. (WS, S. 85)

Burtons Verwandlungen erfordern eine gründliche Wissenssammlung. Auf die verwunderte Frage des Lahiya, was Naukaram seinem Herrn denn beibringen konnte, antwortet dieser: „Vieles. Kleinigkeiten. Einzelheiten, an die ich nie gedacht hätte. Wie die Fingernägel geschnitten werden, wie man von seiner Mutter spricht, wie man mit dem Kopf wackelt, wie man auf seinen Fersen kauert, wie man seiner Begeisterung Ausdruck ver-

leiht.“ (*WS*, S. 92). Später in Arabien ist es Sheikh Mohammed Ali Attar, der Burton „in allen Bereichen des Lebens“ (*WS*, S. 223) unterweist und ihm unwissentlich dabei hilft, seine Verkleidung als muslimischer Pilger aufrecht zu erhalten. Burtons außerordentliches Wissen wird von den Figuren des Romans mehrmals hervorgehoben. Hamid, der Burton auf seiner Hadj nach Mekka begleitet, beschreibt Sheikh Abdullah als einen „Mann des gründlichen Wissens“ (*WS*, S. 256). Dabei wird Wissen gerade auch mit Bildung gleichgesetzt: Naukaram nennt Burton einen „Mann des Wissens und der Bildung“ (*WS*, S. 181).

Im Ostafrika-Teil des Romans, in dem Burtons Expedition zu den Nil-Quellen erzählt wird, lässt sich jedoch eine Veränderung in der Bewertung seiner Wissenssammlung feststellen, indem nun vor allem ihre problematischen Aspekte in den Vordergrund rücken. Burton zeigt kein Interesse mehr an der Verkleidung und auch die fremde Sprache eignet er sich nicht mit dem gewohnten Eifer an: Er lernt Kisuaheli „in langsamen Schritten“ und nur so viel, „wie er benötigte“ (*WS*, S. 340f). Anders als noch in Indien verlässt sich Burton in Afrika bei der Kommunikation mit den Einheimischen auf einen Übersetzer, den Sansibar-Führer der Expedition, Sidi Mubarak Bombay: „Bwana Burton und Bwana Speke konnten sich nicht mit den Trägern verständigen, wir hatten nur eine Sprache gemein, die Sprache der Banyan, und unter den Menschen von Sansibar sprach nur ich diese Sprache...“ (*WS*, S. 339). Durch ihre mangelnden Sprachkenntnisse läuft die Autorität der europäischen Expeditionsleiter Gefahr, unterwandert zu werden. So werden Burton und sein Expeditionspartner, der britische Entdecker John Hanning Speke, zum ahnungslosen Opfer von Spöttereien:

Wir tanzten und wir sangen, und als wir merkten wie gering Bwana Burton und Bwana Speke unsere Tänze und Gesänge schätzten, begannen wir, über sie zu spotten. [...] Als er unseren Gesang hörte, und natürlich nicht verstand, dachte Bwana Speke wohl, es handele sich um ein Loblied zu seinen Ehren, denn er richtete sich vor seinem Zelt auf, kam zu uns ans Feuer und sang uns eines seiner Lieder [...]. (*WS*, S. 359)

Auch Burtons Sehgewohnheiten erinnern in diesem dritten Romanteil eher an die britischen Kolonisatoren in Indien. Während Burton auf seinen ersten beiden Reisen die Perspektive der Einheimischen sucht, ist sein Kontakt mit dem kulturell Anderen in Afrika auf die unbeteiligte Beobachtung beschränkt. Akribisch hält er während der Reise

botanische und anthropologische Details in seinem Notizbuch fest: „Bei seinen Beobachtungen erlaubt er sich keine Nachlässigkeit.“ (*WS*, S. 351). Burton erscheint nun als einer der Entdecker und Vermesser, die „den weißen Flecken auf den Karten einen Sinn [einschreiben]“ (*WS*, S. 330) wollen. Als Entdeckungsreisender wird er selbst zum Produzenten neuer Wissensbestände über die Fremde. Dabei begreift Burton die geographische Erschließung unbekannter Orte und Menschen als Teil einer weiterführenden Eroberungsstrategie – der Entdeckung folgt die Erforschung und schließlich die Missionierung:

[D]ie vielen Stämme samt ihrer kulturellen Eigenheiten müssen erfaßt und geordnet werden. Ihre Religion hingegen, wenn der Begriff in diesem Zusammenhang überhaupt Verwendung finden darf [...] war von geringerem Interesse, und er bezweifelt, daß die Forscher, die durch die Schneisen eintreten werden, die er auf dieser Expedition schlägt, diesem Feld besondere Aufmerksamkeit widmen werden, wenn die Missionare einmal einmarschiert sind, wird von dem einheimischen Aberglauben wenig übrigbleiben. (*WS*, S. 376)

Burton wiederholt das koloniale Fortschrittsnarrativ, indem er die Weiterentwicklung der durchreisten Gebiete an ihre Eingliederung in eine fremde Ordnungsmacht bindet: „Es ist ein fruchtbares Land – Burton kann seine glückselige Entwicklung mit offenen Augen vorhersehen, es bedarf dazu nur einer ordnenden Hand.“ (*WS*, S. 351). Kann sein Wissensdurst schon vorher als intrusiv beschrieben werden (wie z.B. seine geheime Teilnahme an der Hadj als Nicht-Gläubiger), nimmt er spätestens hier problematische Züge an. Die Haltung, die Burtons Wissenssammlung in Ostafrika informiert, entpuppt sich als das Gegenteil von interkultureller Bildung – als Geringschätzung fremder Kulturleistungen und ein Versagen, die Begrenztheit des eigenen Wissens anzuerkennen. So wird z.B. der einheimische Zauberglaube von Burton als „Aberglauben“ und „Hokuspokus“ (*WS*, S. 376) abgewertet. Die magischen Fähigkeiten eines *Mganga*-Zauberers erklärt er abfällig als Betrug: „Keiner wird ihm weismachen können, daß der Kerl an den Humbug glaubt, den er mit soviel Trara praktiziert.“ (*WS*, S. 396). Sidi Mubarak Bombay übernimmt in Ostafrika die Rolle des Einsichtigen, der Burtons Nicht-Verstehen durchschaut und für den Leser kommentiert: „[O]bwohl Bwana Burton so viel wußte, begriff er manchmal die einfachsten Sachen nicht, auch der klügste Mensch ist manchmal dumm wie ein kleines Kind“ (*WS*, S. 450).

Auch im dritten Teil des Romans wird Burton weiterhin mit anderen europäischen Figuren kontrastiert. Seine ungebremsste Neugier für die unbekannten Landschaften und Menschen steht der Langeweile seines Expeditionspartners Speke gegenüber, der sich in Afrika allein für die Jagd interessiert. Gleichzeitig relativiert sich Burtons Exzeptionalität in der Erzählperspektive von Sidi Mubarak, aus der große Teile von Burtons Reise zu den Nilquellen erzählt werden. Ein wiederkehrendes Thema von Sidi Mubaraks Nacherzählung ist der blinde Ehrgeiz der europäischen Entdecker, die von den afrikanischen Einheimischen *Mzungu* – „Derjenige, der herumirrt“ (WS, S. 348) – genannt werden. Auch die Einwände und Kommentare von Sidi Mubaraks Zuhörern, seinen Freunden und Familienmitgliedern auf Sansibar, geben Hinweise auf die Ahnungslosigkeit der europäischen Entdeckungsreisenden, indem sie z.B. andeuten, dass eine arabische Expedition den britischen Entdeckern bei der Durchquerung Afrikas zuvorkam: „Oh, [...] wenn Bwana Stanley oder Bwana Cameron das wüßten [...]. [S]ie müßten lernen, Fußstapfen in anderen Fußstapfen zu sein, sie müßten die Vorstellung ertragen, Nachzügler zu sein.“ (WS, S. 355). In einem Fall von dramatischer Ironie wird der Leser am überlegenen Wissen der Einheimischen beteiligt.

Während Burtons Persönlichkeit widersprüchlich und uneindeutig bleibt, zeigt Sidi Mubaraks Beispiel, wie soziale Erfahrungen interkulturelle Bildungsprozesse ermöglichen können. Sidi Mubarak ist das Opfer von Kulturzerstörung, aber auch der Nutznießer einer (weitgehend unfreiwilligen) Kulturvermischung. Der ehemalige Sklave, der aus seiner afrikanischen Heimat verschleppt, zum Islam bekehrt, in Sansibar von einem Inder gekauft und in Bombay nach dem Tod seines Herren freigelassen wurde und schließlich als freier Mann auf dem mal arabischen, deutschen und britischen Sansibar lebt, verdingt sich als Übersetzer für Burtons Reise zu den Quellen des Nil. Sidi Mubaraks von Gewalt und Unfreiheit geprägte Vergangenheit hat zunächst disruptive Auswirkungen auf seine Identität. Durch den Verlust von Sprache und Religion seiner Vorfahren in der Sklaverei fühlt er sich lange Zeit „unvollständig“ (WS, S. 400), wie ein Mensch, der keinen „Schatten“ (WS, S. 428) mehr wirft. Allerdings beschert ihm sein umtriebige Leben auch außergewöhnliche Sprachkenntnisse und einen neuen Namen, in dem drei Kulturen – die indische, die arabische und die afrikanische – ihre Spuren hinterlassen haben. Wie Richard Kämmerlings anmerkt, vereint Sidi Mubarak also „alle

[drei] Perspektiven⁴⁰⁶, die in den einzelnen Abschnitten des Romans repräsentiert werden.

Als Reisender hat Sidi Mubarak die Vielfalt kultureller Lebensformen kennen gelernt und erkannt, dass es „viele andere Richtungen“ (*WS*, S. 366), aber keinen „rechte[n] Glauben“ (*WS*, S. 334) gibt. Dadurch wird er zu einem begehrten Geschichtenerzähler, durch den die Inselbewohner Sansibars von der Welt erfahren und ihrerseits in den „Spiegel der verschiedenen möglichen Facetten, der zahlreichen Möglichkeiten des Verstehens“⁴⁰⁷ blicken können, wie Trojanow und Hoskoté die Erkenntnis kultureller Vielfalt in ihrem Buch *Kampfabsage* beschreiben. Sidi Mubarak akzeptiert auch die unvermeidbare Flexibilität kultureller Grenzsetzungen, indem er feststellt, dass es nichts „Ewiges“ (*WS*, S. 322) gibt, so wie die ständig wechselnden Herrschaftsverhältnisse auf Sansibar „vorläufig“ (*WS*, S. 321) bleiben. Kontrastiert wird diese Einsicht mit dem Imam, dem Sidis große Beliebtheit als Geschichtenerzähler und seine Botschaft religiöser und kultureller Toleranz missfallen und der seiner Gemeinde rät, beim Koran zu bleiben. Nichtwissen erscheint hier als religiöse Engstirnigkeit und Verweigerung, sich auf das Fremde einzulassen: „Ich denke, der Imam verfährt nach der Weisheit: Der Mensch, der nichts weiß, bezweifelt nichts.“ (*WS*, S. 433). Es ist schließlich Sidi Mubarak, für den die Reise zu den Quellen des Nil trotz der Gefahren und beinahe unerträglichen Anstrengungen tiefgreifende persönliche Lernprozesse anregt. Die Expedition ermöglicht ihm, den lange vermissten Rückbezug zu seiner kulturellen Herkunft, insbesondere durch den Kontakt mit den einheimischen *Mganga* und ihrem Ahnenkult: „Der *Mganga* stand in Verbindung, dachte ich, mit dem Geist seines Vaters und mit dem Geist seines Großvaters, und ich wußte nicht einmal, wie mein Vater und mein Großvater aussahen, wie ihre Stimme klangen.“ (*WS*, S. 365). Ein *Mganga* in Kazeh wird schließlich Sidi Mubaraks Lehrer, der ihn vor allem in spirituellen Fragen unterweist, aber ihm auch den respektvollen Umgang mit seiner Ehefrau beibringt (vgl. *WS*, S. 398-400). Mit Hilfe des *Mgangas* unternimmt Sidi Mubarak also eine eigene Wissenssammlung, die an Burton erinnert: „Er spürte die Gier in mir, all das zu lernen, was mir bis-

⁴⁰⁶ Kämmerlings, Richard: Tausche Portwein gegen Wortschatz. Ilija Trojanows faszinierender Roman über den Forschungsreisenden Richard F. Burton. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Nr. 182. 8.8.2007. S. 32.

⁴⁰⁷ Trojanow/Hoskoté, S. 29f.

lang verschwiegen worden war [...]. So führte er mich in den langen Tagen, die wir in Kazeh verblieben, durch Wälder des Wissens, die ich nie zuvor betreten hatte“ (*WS*, S. 398-9).

5.4. Narrative Verunsicherung und Nichtwissen

Trotz der thematischen Fokussierung auf Burtons Suche nach Wissen ist Nichtwissen ein ebenso zentrales Motiv des Romans – als verunsicherndes Erlebnis der Figuren im Roman und potentielle Rezeptionserfahrung des Lesers bei der Lektüre. So gibt es in Burtons Umfeld Figuren und Geheimnisse, die sich seiner Neugier entziehen. Das augenfälligste Beispiel ist seine indische Geliebte Kundalini, die ihm durch seinen Diener Naukaram vermittelt wird, der annimmt, dass der britische Offizier eine einheimische Geliebte benötigt. Kundalini ist eine rätselhafte, widersprüchliche Figur. In ihrer Rolle als Geliebte eines Kolonialoffiziers befindet sie sich zunächst in einer servilen sozialen Position. Sie erscheint als Opfer kolonialer Ausbeutung. In Kundalinis erster Beschreibung wird sie metaphorisch mit dem Land, dem archetypischen Objekt kolonialer Eroberung, assoziiert: „Auf einmal war sie da. [...] Das allererste, was er von ihr sah, war die Bucht ihres nackten Rückens. Die Mündung ihres Nackens. Über dem Saum des Saris eine Dupatta in Chamois. Der Sari war blau, wie tiefes Wasser“ (*WS*, S. 66). Während ihrer sexuellen Begegnungen mit Burton lässt sich Kundalini zunächst nur zögernd darauf ein, aus ihrer Rolle als passiver Bettgefährtin zu fallen. Nur auf Burtons Drängen hin beginnt sie ihre eigenen Unterweisungen in der Kunst der körperlichen Liebe, indem sie Burton u.a. auf ihr eigenes Begehren aufmerksam macht: „es geht darum, auf die Frau zu warten, auf ihren Höhepunkt. [...]. Ich werde [es] dir beibringen“ (*WS*, S. 77). Burtons europäisches Wissen wirkt im Vergleich dazu beschränkt („Die Frau hat einen Höhepunkt?“ (*WS*, S. 77)). An anderer Stelle wird auf Kundalinis bemerkenswertes anatomisches Wissen hingewiesen: „Ihre Hand verirrte sich nie. Sie wußte erstaunlich viel über den menschlichen Körper“ (*WS*, S. 127). Kundalinis Unterweisungen sind weniger offenkundig – sie nehmen die Form märchenhafter Geschichten an, die erst entschlüsselt werden müssen. Durch ihre überlegene sexuelle Erfahrung und ihre Autorität als Geschichtenerzählerin ist Kundalinis Position in Burtons Haushalt also nicht nur von Servi-

lität und Ausbeutung geprägt. Das Erzählen ist Teil des Liebesakts, um Burton abzulenken und den Höhepunkt hinauszuzögern. In diesen Momenten konvergieren Kundalini narrative und sexuelle Autorität. Michaela Holdenried beschreibt das Verhältnis zwischen Kundalini und Burton als Rollenwechsel, der vor allem von Burtons Wunsch, Kundalini zu gefallen, inspiriert wird:

Sie ist diejenige, die den Angehörigen einer imperialen Macht wünschen lässt, ihr zu Gefallen sein zu können, ihr Begehren kennen zu lernen und damit (natürlich) ihr Geheimnis. Wir erfahren in diesen Episoden von der subversiven Macht des Begehrens, das die Herrschaftsverhältnisse umkehrt, und den Mann zum „Hasen“ macht.⁴⁰⁸

Sprachliche Wiederholungen heben dabei den ritualistischen Charakter der gemeinsam verbrachten Nächte hervor, die an Scheherazade und die Märchen von *Tausendundeiner Nacht* erinnern.⁴⁰⁹ Ganz ähnlich wie ihre rätselhaften Geschichten scheint sich Kundalini, die in zweifacher Hinsicht mit Fremdheit markiert ist (als Frau und als kulturell Fremde), Burtons Verstehen zu entziehen. Kundalini schweigt über ihre „Vorgeschichte“ (WS, S. 128) und ist außerhalb ihrer sexuellen Begegnungen mit Burton verschlossen. Seine Versuche, ihre Fremdheit aufzulösen, bleiben erfolglos: „Sie gab ihm so viel [...] und doch hielt sie so viel zurück. Es gab Momente, da blickte sie in eine Ferne, die er nicht kannte.“ (WS, S. 128). Kundalini schützt ihre Geheimnisse gerade durch das hartnäckige Beharren auf kolonialen Rollen und die Wahrung interkultureller „Distanz“ (WS, S. 75):

Er konnte das Bett mit ihr teilen, nicht aber die Teetasse. Sie aß nie mit ihm zusammen. Sie lebten auf demselben Grundstück, doch er mußte seine Mahlzeiten alleine einnehmen. Das gehört sich so, hatte sie gesagt (WS, S. 75).

Dass Kundalini nicht viel von sich preisgibt, animiert die Figuren um sie herum, über sie zu spekulieren. Kundalini, so mutmaßen Naukaram und der Lahiya, sei eine ehemalige

⁴⁰⁸ Holdenried: Entdeckungsreisen, S. 308.

⁴⁰⁹ Vgl. Ölke, S. 45. Neben dem Bezug auf Scheherazade identifiziert Marina Ölke in ihrer Analyse des Romans eine Reihe weiterer exotischer „Stereotypen“. So merkt sie z.B. kritisch an, dass aus den vielen Reisen des historischen Burton im Roman gerade seine Reisen nach Indien, Mekka und Ostafrika ausgewählt wurden, „Reisegebiete [...], die seit dem 18. und 19. Jahrhundert auch zentraler Gegenstand der orientalisierenden bzw. exotistischen Literatur waren.“ (S. 38). Gerade die dritte Reise durch Ostafrika, in dem sich der Leser „gemeinsam mit Burtons Karawane durch afrikanische Sümpfe, Wüsten und Fieberepisoden“ (S. 45) kämpfe, falle in das Muster exotischer Abenteuerbeschreibungen.

Devadasi, eine „Dienerin Gottes“, „im Alltag eher eine Dienerin der Priester, eine sakrale Prostituierte“ (WS, S. 470). Kundalini's sexuelle Ausbeutung beginnt also möglicherweise schon lange vor ihrer Zeit mit Burton. Mit der – spekulativen – Geschichte ihrer sexuellen Ausbeutung wird für Kundalini also ein negativer „Bildungsweg“ angedeutet, der jedoch schemenhaft bleibt. Durch die Gespräche zwischen Naukaram und dem Lahiya hat der Leser mehr Einblicke in Kundalini's Vergangenheit als Burton – ein spärlicher Wissensvorsprung, der durch die Unzuverlässigkeit der Erzähler-Berichte und Dialog-Passagen eingeschränkt bleibt. Während Burton als britischen Offizier vor allem sexuelle Intimität mit Kundalini verbindet, kommt ihr Naukaram als sozial ähnlich gestellter Diener in Burtons Haushalt näher. Die beiden essen zusammen und unterhalten sich in der Küche. Der Lahiya ist von Kundalini nicht minder fasziniert. Schließlich inspiriert sie ihn, aus den wenigen Anhaltspunkten, die ihm Naukaram über Kundalini liefern kann, eine fiktionale Geschichte zu spinnen:

In seinem Zimmer zündete er ein Räucherstäbchen aus Sandelholz an, er beschwor seine Frau, ihn ja nicht zu stören, er nahm ein neues Blatt heraus und schrieb auf, was er nun wußte über die Devadasi namens Kundalini, die aus dem Tempel geflohen war, vor dem Pujari, einem häßlichen Mann mit Mundgeruch, der ihr an Bildung nicht das Wasser reichen konnte. [...] [E]r hängte heilige Endungen an unsinnige Silben, und weil sie es merkte, bestrafte er sie, indem er ihr weh tat, wenn er sich ihrer bemächtigte. (War das übertrieben? Von wegen. [...]). (WS, S. 125)

Die Wandlung des Lahiya's – vom Schreiber augenscheinlich „wahrer“ Begebenheiten zum Dichter – bietet dabei einen selbstreflektiven Kommentar über den unsicheren Status von Geschichte als narrativer Konstruktion.

Indem Kundalini im Roman zum Objekt sexueller Sehnsüchte und narrativer Vereinnahmung wird, liegt es zunächst nahe, sie als Beispiel für die sexuelle Exotisierung einheimischer Frauen im kolonialen Diskurs zu verstehen. So charakterisiert z.B. Martina Ölke Kundalini als „Inbegriff des Freud'schen *dark continent* (Weiblichkeit mit den Merkmalen Rätselhaftigkeit und Sinnlichkeit versehen)“, die „Orient-Stereotype“ wie „Sinnlichkeit“ und „Märchenhaftigkeit“⁴¹⁰ verkörpere. Ein beharrliches Motiv des orientalistischen Diskurses ist nach Edward Said die persistente Verknüpfung des „Ori-

⁴¹⁰ Ebd., S. 45.

ents“ mit Sexualität. Am Beispiel der Orient-Texte Flauberts zeigt Said in *Orientalism*, wie das „Orientalische“ mit sexueller Verlockung und Bedrohung, Fertilität und einer scheinbar schrankenlosen Sinnlichkeit assoziiert wurde.⁴¹¹ Diese spezifische Repräsentation betraf besonders die „orientalische“ Frau, als Verkörperung der sinnlichen Anziehungskraft des „Orients“ und exotisches Objekt männlichen Begehrens. Sie verliert in den von Said untersuchten Texten ihre narrative Autorität und die Kontrolle über die eigene Repräsentation an Männer – statt ihre eigene Geschichte erzählen zu können, sind es Männer, die für sie und über sie sprechen: „she never spoke of herself, she never represented her emotions, presence, or history. He spoke for and represented her.“⁴¹² Insofern ist die Situation der Frau in den kolonialisierten Gebieten von einer „doppelten“ Kolonialisierung gekennzeichnet. Nach Robert J.C. Young leben Frauen nicht nur unter kolonialen Herrschaftsverhältnissen, sondern sehen sich auch mit patriarchalischen Strukturen der Unterdrückung und Ausbeutung konfrontiert: „[P]atriarchal systems of exploitation were common to both colonial regimes and indigenous societies. Women therefore had to fight the double colonization of patriarchal domination in its local as well as its imperial forms.“⁴¹³ Doch auch wenn Kundalini in Trojanows Roman als exotische Figur und Opfer sexueller Ausbeutung erscheint, die die Fantasie mehrerer Männer – einheimischer und fremder – anregt und durch ihre Rätselhaftigkeit möglicherweise auch die Neugier des Lesers weckt, bleibt ihre Geschichte schließlich doch durch die spezifische narrative Strategie des Textes „verborgen“. Die komplexe Erzählsituation des Romans, in der sie selbst nicht als Erzählerin oder Reflektorfigur auftritt, aber zum Gesprächsthema männlicher Figuren wird, unterstützt Kundalinis Rätselhaftigkeit und hermeneutische Unzugänglichkeit.⁴¹⁴ Wenn Männer versuchen, Kundalinis Geschichte selbst zu erzählen, d.h. die Kontrolle über ihre Repräsentation zu übernehmen, sind diese Spekulationen eindeutig als Fiktion gekennzeichnet, wie z.B. die dramatische Ge-

⁴¹¹ Vgl. Said: *Orientalism*, S. 187-8.

⁴¹² Ebd. S. 6.

⁴¹³ Young, Robert J.C.: *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Oxford 2001. S. 379.

⁴¹⁴ Vgl. Holdenried: *Entdeckungsreisen*, S. 308-9. Michaela Holdenried beschreibt Kundalini als „Chiffre für das Unentzifferbare“ (S. 308) und stellt fest: „[N]ur bei ihr hat der selbstbewusste Burton das Gefühl, es sei mit seiner Weisheit doch nicht so weit her.“ (S. 309). Dennoch sieht Holdenried Kundalini auch als Burtons Lehrerin, die über ihre Geschichten einen Zugang zu fremdem Wissen ermöglicht: „Indem sie mit ihren Geschichten den erotischen Höhepunkt hinauszögert, lernt Burton in Wahrheit immer mehr über die Fremde.“ (S. 308).

schichte, die der Lahiya über ihre Vergangenheit erfindet. So ist Kundalini letztendlich nicht Teil von Burtons obsessiver Wissensakkumulation und auch die Neugier des Lesers wird frustriert.

In Kundalinis Fall läuft männliche Wissbegier also Gefahr, zur intrusiven Vereinnahmung zu werden. Dies kann als Vorausdeutung auf Burtons Reise durch Ostafrika gelesen werden, auf der seine Suche nach Wissen besonders problematisch erscheint: Mit der Etablierung neuer geografischer Fakten beteiligt sich Burton an der diskursiven Erschließung des Landes durch die Europäer. Dieser Drang zur Entdeckung ist, so lässt sich vermuten, ein integraler Teil seiner Offenheit gegenüber anderen Kulturen, wie in einem Gespräch zwischen Naukaram und dem Lahiya angedeutet wird. Für Burton, so erzählt Naukaram dem Lahiya, seien „die fremden Traditionen [...] faszinierend, weil er sie noch nicht durchschaut habe“ (WS, S. 57). Auch Burtons Frau erklärt dem Priester nach seinem Tod im zweiten Teil der Rahmenhandlung, dass Burton suchen, „aber auf gar keinen Fall finden“ (WS, S. 466) wollte.

Die narrative Verunsicherung von Kundalinis Figur wiederholt sich schließlich bei Burton selbst. Ist er in Kundalinis Fall der Nichtwissende, wird Burton im Laufe des Romans selbst immer mehr zu einem Rätsel. Durch die multiperspektivische Organisation des Romans wird eine deutliche narrative Distanz zu Burtons Figur hergestellt, die auf der Handlungsebene durch sein Talent zur Verkleidung, das kaum mehr an das Ausprobieren sozialer Rollen im Bildungsroman erinnert, weiter verstärkt wird. Das „Stimmengewirr“⁴¹⁵ der vielschichtigen, überwiegend außereuropäischen Erzählsituation, fällt, wie Dirk Götsche feststellt, innerhalb der deutschsprachigen postkolonialen Literatur als Ausnahme auf.⁴¹⁶ Ein großer Teil der Handlung wird durch Ich-Erzähler und Reflektorfiguren unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten und „Voraussetzungssys-

⁴¹⁵ Schaper, Rüdiger: Mit vollem Herz und leeren Händen. *Der Weltensammler*. Ilija Trojanows Roman über Imperialismus und Islam. In: *Der Tagesspiegel*. 15.3.2006. S. 29.

⁴¹⁶ Vgl. Götsche: Hans Christoph Buch, S. 127. Götsche vergleicht Trojanows Roman in dieser Hinsicht mit Hans Christoph Buchs *Sansibar Blues* (2008). Beide Romane „markier[en] [...] durch die neuartige Berücksichtigung der ‚anderen‘, afrikanischen bzw. arabischen Perspektiven einen Neuanfang in der Gestaltung von kolonialer Interkulturalität“. Anders als Trojanow benutzt Buch mit Emily Ruete und Tippu Tip jedoch „teilweise authentische nicht-europäische Stimmen“, basierend auf autobiographischem Textmaterial.

teme“⁴¹⁷ erzählt: Burtons Diener Naukaram und der Lahiya, der als Schreiber Naukarams Erlebnisse in Burtons Dienst dokumentieren soll, Burtons arabische Reisegefährten auf der Hadj nach Mekka, die ihre Erfahrungen mit Sheikh Abdullah für den Sharif von Mekka und den türkischen Gouverneur des Hidjaz nacherzählen und schließlich der Führer von Burtons Nilexpedition, Sidi Mubarak Bombay.

Nach Ansgar und Vera Nünning ist multiperspektivisches Erzählen ein „Sammelbegriff zur Bezeichnung verschiedener narrativer Verfahren, durch die ein Geschehen, eine Epoche, eine Figur oder ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschrieben wird“⁴¹⁸. Dadurch werde „das auf der Figurenebene dargestellte oder erzählte Geschehen [...] facettenartig in mehrere Versionen oder Sichtweisen aufgefächert“⁴¹⁹. Diese Sichtweisen können von Reflektorfiguren und (extra- oder intradiegetischen) Erzählern produziert werden und gegebenenfalls auch eine „montage- bzw. collagehafte Erzählstruktur“ annehmen, „bei der personale Perspektivierungen desselben Geschehens aus der Sicht unterschiedlicher Erzähl- und/oder Fokalisierungsinstanzen durch andere Textsorten ergänzt oder ersetzt werden“⁴²⁰. Letzteres trifft auf Trojanows Roman zu, in dem Ich-Erzählerberichte (in Form von Nacherzählungen, Burtons Briefen oder Spionageberichten) mit Dialog-Szenen und Episoden, die aus der Perspektive von Reflektorfiguren erzählt werden, kombiniert werden.

Wie Ansgar und Vera Nünning außerdem feststellen, ist multiperspektivisches Erzählen besonders geeignet, spezifische Reflexionsprozesse anzuregen: Indem „mehrere Versionen desselben Geschehens nebeneinander stehen“⁴²¹, mache Multiperspektivität auf den „Zusammenhang zwischen Erzählen und der Perspektivität bzw. Subjektabhängigkeit von Wirklichkeitserfahrung“⁴²² aufmerksam. Der Fokus der Aufmerksamkeit

⁴¹⁷ Nünning, Ansgar und Vera Nünning: Von „der“ Erzählperspektive zur Perspektivenstruktur narrativer Texte. Überlegungen zur Definition, Konzeptualisierung und Untersuchbarkeit von Multiperspektivität. In: *Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Hrsg. v. Vera und Ansgar Nünning. Trier 2000. S. 3-38, hier S. 10. Als Voraussetzungssystem lässt sich die „Gesamtheit aller Faktoren und Bedingungen“ verstehen, „die in jede subjektive Ansicht von Welt und in jede Handlung eines Individuums eingehen“.

⁴¹⁸ Ebd., S. 13.

⁴¹⁹ Ebd., S. 18.

⁴²⁰ Ebd.

⁴²¹ Ebd., S. 3.

⁴²² Ebd.

verschiebt sich also vom „erzählten Geschehen auf den Modus der Wirklichkeitserfahrung“⁴²³. Multiperspektivisches Erzählen könne somit „die Vielfalt gesellschaftlicher Standpunkte, Wertvorstellungen und Diskurse“⁴²⁴ sichtbar machen und die Allgemeingültigkeit dieser Standpunkte hinterfragen: es entsteht „eine ständige Relativierung der perspektivisch gebundenen und gebrochenen Sichtweisen sowie der von den Perspektiventrägern repräsentierten Werte und Normen.“⁴²⁵

In Trojanows Roman affirmiert die Pluralität der Perspektiven damit nicht nur die Vielfalt kultureller Erfahrungen und Perspektiven. Die Vielzahl an Ich-Erzählern und Reflektorfiguren bedeutet auch, dass keine (kulturelle oder narrative) Sichtweise im Text privilegiert scheint. Es gibt in der narrativen Organisation des Romans keinen absoluten Referenzpunkt, keine sichere Perspektive, von der aus die „Wahrheit“ erzählt werden könnte. In ihrem Beitrag zum Erzählen historischer Stoffe in der Gegenwartsliteratur setzt Stephanie Catani die spezifische narrative Gestaltung von Trojanows Roman mit seinen metafikcionalen Aspekten in Beziehung.⁴²⁶ Insbesondere mit dem Einsatz multiperspektivischen und unzuverlässigen Erzählens reflektiere der Text die „Fiktionalisierung und Literarisierung vermeintlich ‚historischer‘ Begebenheiten“⁴²⁷. Der Roman folge damit einem postmodernen Zugang zur Geschichte, der sich auf den *linguistic turn* der Geisteswissenschaften zurückführen lässt.⁴²⁸

Naukaram und der Lahiya sind beide als unzuverlässige Erzähler erkennbar. Während Naukaram als naiver, von religiösen Vorurteilen beeinflusster Erzähler erscheint, dessen Verhältnis zu seinem Herren bereits durch ihre gemeinsame Liebe zu Kundalini

⁴²³ Ebd, S. 4.

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Vgl. Catani, Stephanie: Metafiktionale Geschichte[n]. Zum unzuverlässigen Erzählen historischer Stoffe in der Gegenwartsliteratur. In: *Ins Fremde Schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Göttingen 2009. S. 141-166.

⁴²⁷ Ebd, S. 144.

⁴²⁸ Vgl. Schmidt, Kira: „[D]ie Geschichte zur Wahrheit [...] verfälschen.“ Historiografische Metafiktion bei Ilija Trojanow und Thomas Stangl. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 40 (2012). S. 123-32. Schmidt baut auf Cantanis Untersuchung auf und untersucht die metafikcionalen Elemente des Romans im Rahmen eines Vergleichs mit Thomas Stangls Roman *Der einzige Ort*. Während Trojanows Roman multiperspektivisches Erzählen einsetzt um die Fiktionalisierung historischer Quellen zu reflektieren, verfolgt Stangls Roman eine andere Erzählstrategie zur Umsetzung seiner historiografischen Metafiktion. Der auktoriale Erzähler erweist sich durch seine Kommentare und indirekte Wiedergabe der Handlung als unzuverlässig.

belastet ist, zeigt sich der Lahiya als äußerst unzuverlässiger Schreiber, der bei der Abfassung von Naukarams Empfehlungsschreiben die Wünsche seines Kunden ignoriert und schließlich eine eigene ausufernde Nacherzählung der erlebten Abenteuer entwirft. Doch auch Burton selbst ist kein zuverlässiger Erzähler. Kurz vor seiner Rückkehr nach Kairo reflektiert er über die Niederschrift seiner Erlebnisse in Arabien und beschließt, nicht ganz vollständig zu berichten:

Er wird nicht alles aufschreiben, nicht alles dem Manuskript anvertrauen. An äußeren Details wird er nicht sparen, der Naturwissenschaft breiten Raum einräumen, um die Fehler zu beseitigen, die seine Vorgänger in die Welt gesetzt haben. [...] Aber seine Gefühle wird er nicht verraten. Nicht alle. (*WS*, S. 317)

Oft werden Geschichten auch über Umwege und mehrere Gewährsmänner erzählt. So kündigt der Titel des zweiten Kapitels, in dem Naukaram dem Lahiya von seinen Abenteuern als Burtons Diener zu erzählen beginnt, mit auffälliger Umständlichkeit „Die Geschichten des Schreibers des Dieners des Herren“ (*WS*, S. 19) an. Die Ungewissheiten, die der Leser bei der Lektüre von Burtons Erlebnissen und Metamorphosen empfinden mag, sind auch das Produkt dieser indirekten Repräsentation. Zu den Erzählperspektiven des Romans gehören aber auch postkoloniale, indem z.B. die Geschichte der Expedition zu den Nil-Quellen in großen Teilen aus der Perspektive des einheimischen Führers Sidi Mubarak erzählt wird.

Die komplexe Erzählsituation erzeugt unterschiedliche Sichtweisen auf Burton, der als der allen Erzählperspektiven gemeinsame Bezugspunkt zum Zentrum der Handlung wird. Von Anfang an erscheint Burton als Fremder, als „Unbekannte[r]“ (*WS*, S. 14). Die kurze Rahmenhandlung zu Beginn des Romans setzt mit seinem Tod in Italien ein. Ein junger Priester wird gerufen und von Burtons Ehefrau dazu gedrängt, dem Sterbenden die katholischen Sterbesakramente zu geben. Die Episode wird aus der Perspektive wechselnder Reflektorfiguren erzählt. Der Priester zweifelt an seinem Auftrag, weil er nicht viel über Burton weiß (vgl. *WS*, S. 14). Burtons Zimmer, voller Bücher, Landkarten ferner Kontinente und „unverständlich[er]“ (*WS*, S. 13) Zeichnungen, „verunsichert“ und „beunruhigt[]“ (*WS*, S. 13) den jungen Mann. Er bereut, dem Drängen der trauernden Ehefrau nachgegeben zu haben – im Gegensatz zu ihr hält er Burtons konfessionelle Zugehörigkeit für keineswegs eindeutig. Ihm fehlt die „Sicherheit“ (*WS*, S. 14). Schon

in dieser ersten Episode provoziert Burton also eine Gewissheitsreduktion. Die Unsicherheit, die von Anfang an um Burton aufgebaut wird, wird auch im anschließenden ersten Teil des Romans, über Burtons Reise nach Indien als junger Offizier, nicht aufgelöst. In Indien ist er für die britischen Offiziere ein „Sonderling“ (*WS*, S. 47), der weder Billard noch Bridge spielt (*WS*, S. 39). Auch seine Launen sind unausgeglichen, „stürmisch“ (*WS*, S. 341) und „überraschend“ wie der „Monsun“ (*WS*, S. 182). Die Unsicherheiten reichen bis in Burtons Kindheit in Italien und Frankreich zurück – sie ist ruhelos und voller Ortswechsel. Mehrmals wird der Leser darauf hingewiesen, dass Burton nur „innerhalb seiner eigenen Gesetze“ (*WS*, S. 182; vgl. S. 273) steht. Ein Zitat des historischen Richard Burton am Romananfang spielt auf diese radikale Individualität an: „Do what thy manhood bids thee to, / From none but self expect applause: / He noblest lives and noblest dies / Who makes and keeps his self-made laws“ (*WS*, S. 9).

Burtons Verhalten im Roman ist fast immer widersprüchlich: Zwar behauptet er gegenüber seinem Diener Naukaram, dass er die intensive Beschäftigung mit dem Fremden, wie die Auseinandersetzung mit dem Islam, nur unternehme, „um die Einheimischen besser zu verstehen“ (*WS*, S. 96-7), doch Naukaram vermutet hinter Burtons Rechtfertigung ein genuines Interesse: „Aber er konnte mir nichts vormachen, ich habe bemerkt, mit welcher Hingabe er sich den Ritualen widmete, wieviel Zeit er damit verbrachte, auswendig zu lernen, was er kaum verstand.“ (*WS*, S. 97). Nachdem er für die Briten als Spion zu arbeiten beginnt, bespitzelt er die Menschen, die ihn aus Gastfreundschaft aufnehmen, aber er verschweigt seinen britischen Vorgesetzten schlussendlich doch den Namen seines Mittelsmannes (vgl. *WS*, S. 202). Besonders General Napier tut sich schwer, Burton einzuschätzen. Obwohl sich Burton „[w]ie jeder andere auch [...] über die allgegenwärtige Dummheit und Faulheit und Roheit“ empört und „keinen Deut“ daran zu zweifeln scheint, „daß die britische Zivilisation dem einheimischen Brauchtum überlegen war“ (*WS*, S. 118), kann Napier gewisse Bedenken nicht abschütteln. Er erwägt die Möglichkeit, dass Burton „ihm diese selbstgerechte Entrüstung vor[s]piele, um sich gegen den Vorwurf zu verwahren, er sei zu weich gegenüber den Einheimischen“ (*WS*, S. 118). Insbesondere Burtons Einstellung gegenüber der Fremde besorgt den General, denn sie droht das koloniale Fortschrittsprojekt zu unterwandern. Burton sei der Fremde „verfallen“, „so sehr, daß er sie sogar bewahren wollte in ihrem

zurückgebliebenen Zustand. [...] Dieser Burton [...] wollte die Fremde sich selbst überlassen, weil die Verbesserung der Fremde ihre Auslöschung bedeuten würde“ (*WS*, S. 118). Tatsächlich ist Burton im Gespräch mit Reverend Posthumus kritisch gegenüber der christlichen Missionierung: „Warum seid ihr alle so darauf erpicht, aus guten Heiden schlechte Christen zu machen?“ (*WS*, S. 151-2). Allerdings wird diese Rücksichtnahme auf die einheimische Kultur mitunter auch ihrer Beherrschung durch die britischen Kolonialisten untergeordnet. So macht Burton General Napier gegenüber Vorschläge für besonders wirksame, kulturspezifische Hinrichtungsmethoden:

Mörder sollten nicht gehängt werden, hatte er bei ihrem letzten Gespräch plädiert. Sie sollten wie gehabt vor eine Kanone gespannt werden, die dann abgefeuert wird. Brutal, zugegeben. [...] Wir dürfen die Abschreckung nicht aus den Augen verlieren. Dem in Stücke gerissenen Mörder wird das Begräbnis verwehrt, ohne das kein Moslem in das Paradies gelangen kann. (*WS*, S. 118-9)

Der Reiz des Unbekannten und sein ehrgeiziger Entdeckungsdrang führen Burton als Hadji nach Arabien und dort lebt er im ständigen Zwiespalt zwischen der inneren Anteilnahme eines Pilgers und der Notwendigkeit distanzierter Beobachtung. In Ostafrika beschreibt er als rücksichtsloser Entdecker und Vermesser die Segnungen einer britischen Herrschaft über Afrika (vgl. *WS* S. 391-2). Er verurteilt die Sklaverei in der Theorie, aber geht nicht aktiv gegen sie vor, wie Sidi Mubarak Bombay erzählt: Burton „hat die Sklaverei mit kräftigen Worten abgelehnt, oh ja, er hat sie verachtet, und doch hat er es hingenommen, wenn Sklaven zu unserer Karawane hinzustießen“ (*WS*, S. 406). Nach wie vor zeigt er wissbegieriges Interesse für die Einheimischen, doch er „schmunzel[t]“ (*WS*, S. 367) auch über ihre Bräuche. Als Sheikh Abdullah in Arabien ärgert ihn die herablassende Behandlung eines britischen Offiziers so sehr, dass er ihn als „Barbar aus Wiltshire“ (*WS*, S. 215) beschimpft, in Afrika gebührt das Schmähwort den Afrikanern (vgl. *WS*, S. 391).

Burtons Verkleidungen in den ersten beiden Teilen des Romans, ob als gebildeter Hindu in Indien oder als Arzt und frommer Pilger in Arabien, produzieren eine zusätzliche Unsicherheit im Hinblick auf seine kulturelle Identität – um so mehr als Burton behauptet, sich nicht nur zu verkleiden, sondern zu verwandeln. Naukaram betont Burtons außergewöhnliche Begabung zu lernen und andere zu imitieren: „überall wo er hinging,

war er bald mit dem Ort besser vertraut als jene, die ein Leben lang dort verbracht hatten. Er paßte sich schnell an, Sie würden nicht glauben, wie rasch er lernen konnte“ (*WS*, S. 44). Mit seiner eigentümlichen Verwandlungsfähigkeit wird Burton zum Gesprächs- und Streitthema der Menschen in seiner Umgebung und anderer Figuren im Roman. Die Möglichkeit, jemand anderes werden zu können, kulturelle Differenz also aufzulösen oder zu überbrücken, wird im Roman immer wieder diskutiert, aber meist verworfen. Burtons Diener Naukaram beschreibt die Verwandlungen seines Herrn als illusorisches, nicht ganz ernst zunehmendes Unternehmen: „Er steigerte sich hinein. Bald bildete er sich ein, er könne denken, sehen, fühlen wie einer von uns. Er begann zu glauben, er verkleide sich nicht, sondern verwandle sich.“ (*WS*, S. 92). Für ihn bleiben Burtons „Verwandlungen“ äußerliche Verkleidungen. Sein Verständnis schwindet spätestens mit Burtons Annäherung an den Islam auf der Reise nach Mekka: „[E]r nahm an, in seinem Glauben genauso von einem Überwurf zum anderen wandeln zu können wie in seinem Benehmen, in seiner Kleidung, in seiner Sprache. Und als mir das klar wurde, verlor ich einen Teil meines Respektes für ihn.“ (*WS*, S. 97). Auch der Lahiya beharrt auf einem Unterschied zwischen Verkleidung und Verwandlung: „Ein Kamel zu reiten und sich über den Bart zu streichen, macht aus einem Menschen noch lange keinen Moslem“ (*WS*, S. 96). Schließlich wird auch der Kadi von Mekka zum Nachdenken angeregt. Er versucht Burtons disruptiven Effekt auf kulturelle Grenzziehungen mit einem metaphorischen Bild zu erklären:

Ich denke, dieser Mann steht außerhalb des Glaubens. [...] Er kann sich an dem Glauben anderer bedienen, er kann annehmen und verwerfen, auflesen und weglegen, wie es ihm beliebt [...]. Als wären die Mauern, die uns umgeben, weggefallen, als stünden wir draußen auf einer endlosen Ebene und hatten Sicht in alle Richtungen. Und weil er an alles und an nichts glaubt, kann er sich [...] in jeden Edelstein verwandeln. (*WS*, S. 262)

Transkulturelle Entgrenzungen, wie sie hier beschrieben werden, sind Teil von Burtons persönlichen Erlebnissen in Arabien. Mehr als einmal erlebt er auf seiner Reise nach Mekka eine temporäre Aufhebung kultureller Grenzziehungen, als subjektive Erfahrung einer transkulturellen Verbundenheit mit anderen: Als Burton zum ersten Mal Medina erreicht, fühlt er sich als „einer im Einen, aufgehoben in der festlichen Brüderschaft“

(WS, S. 271) der Mitreisenden. In Mekka „löst er sich auf im Gewühl“ (WS, S. 288) der um die Kaaba kreisenden Pilger:

[Er ist] Teil eines Kreises, der sich zu weiteren Kreisen ausdehnt, die sich über Mekka ziehen, über die Wüste und ihre Stationen, die bis nach Medina reichen, nach Kairo, und darüber hinaus, nach Karachi und Bombay und weiter noch. Ein Stein ist in den Ozean der Menschheit gefallen, und die Wellen schlagen bis in die fernste Einöde. (WS, S. 289f)

Noch einmal begegnet man der Metapher des Zusammenfließens, mit der Trojanow die kulturelle Vielfalt der Menschenmassen im Hafen von Bombay beschrieben hat und die in seinen kulturtheoretischen Ausführungen in *Kampfabsage* zur Verdeutlichung transkultureller Vermischungen genutzt wird. In einer transkulturellen Assoziationskette verknüpft Burton seine persönlichen Erfahrungen in Mekka mit der Lehre seines indischen Lehrers Upanitsche:

[I]hm kamen, im Herzen des Islam, die Worte von Upanitsche in den Sinn, als er ihm die Lehre von Advaita erklärt hatte: Wenn wir in unseren Mitmenschen immer nur den anderen sehen, werden wir nie aufhören, ihn zu verletzen. So gesehen steckte der Teufel in den Unterschieden, die Menschen zwischen sich aufbauten. (WS, S. 309)

Während diese subjektiven Eindrücke nicht andauern, empfindet Burton weiterhin Solidarität mit den Fremden, denen er auf seiner Reise begegnet. So berichtet ein mitreisender Pilger von Burtons überraschendem „Mitgefühl“ für ärmere, auf der Hadj nur schlecht versorgte Pilger: „Als sei er mit ihnen verwandt.“ (WS, S. 312).

Durch seine zahlreichen Verwandlungen und unklaren Affiliationen entwickelt sich Burton allmählich zu einem nicht lösbaren „Rätsel“ (WS, S. 404) für die Figuren im Roman und auch der Leser erfährt kaum mehr über ihn. Burton fungiert im Roman nur sporadisch als Ich-Erzähler – sein Notizbuch, das als authentische Quelle seiner Erlebnisse dienen könnte, wird zu Beginn des Romans von Burtons Frau vernichtet. Burtons einzige Passagen als Erzähler sind zwei kurze Briefe an seinen Bruder und seine Spionageberichte an General Napier. Insbesondere in Burtons Spionageberichten findet jedoch ein doppeltes Sprechen statt, indem Burton vor allem darüber berichten soll, „wie uns die Einheimischen betrachten.“ (WS, S. 120). Während Burton im persönlichen Gespräch mit dem General die moralische und geistige Überlegenheit der Briten beteuert, sind seine Berichte vor allem Beschreibungen der Unaufrichtigkeiten und übersteigerten

Selbstbilder der britischen Kolonisatoren aus der Perspektive seiner einheimischen Informanten:

Viele Einheimische [...] können den Tag nicht abwarten, an dem der stinkige Eindringling verjagt wird. Sie durchschauen unsere Heuchelei, genauer gesagt, die Widersprüche in unserem Verhalten addieren sich in ihren Augen zu einer allumfassenden Heuchelei. Wenn die Angrezi besonders viel Frömmigkeit an den Tag legen, sagte mir ein älterer Mann in Hyderabad, wenn sie uns die Ohren vollstopfen mit Märchen von der aufgehenden Sonne des Christentums, wenn sie die Ausbreitung der Zivilisation beschwören und die unendlichen Vorzüge, mit denen wir Barbaren beschenkt werden würden, dann wissen wir, die Angrezi bereiten einen weiteren Diebstahl vor. (WS, S. 121)

Schließlich erscheint Burton auch als Reflektorfigur in Passagen mit personaler Erzählsituation. Wie Ölke festhält, vertieft die Beschränkung dieser Abschnitte Burtons Unzugänglichkeit für den Leser: „Die Innensicht Burtons ist eher rar, aus gutem Grund, denn dies hätte eine stärkere Konkretion und weniger Verrätselung der Figur erfordert.“⁴²⁹ Aber selbst diese wenigen Passagen produzieren Verunsicherungen. So wird mitunter die Rhetorik des Empire imitiert, während gleichzeitig die Beschreibungen der kolonialen Gesellschaft deutlich ironische Züge aufweisen: Bei seinem ersten Dinner nach der Ankunft in Bombay ist Burton in der „Gesellschaft von Herrschaften, die vollmundig ganze Distrikte verwalteten, Krämersöhne aus der englischen Provinz, Nachfahren von Gerichtsvollziehern, die auf heidnischen Händen von Schatten zu Kühle getragen wurden“ (WS, S. 22-3). Im zweiten Teil des Romans tritt neben Burton auch sein persisches *alter ego* Sheikh Abdullah als Reflektorfigur auf. Damit entsteht eine hybride Erzählperspektive: „Es ist gut ausgedacht: Er heißt Mirza Abdullah, er ist Derwisch, und er ist Arzt.“ (WS, S. 216).

Schließlich inspiriert Burton zahlreiche Versuche, die Ungewissheit um seine kulturelle Zugehörigkeit aufzulösen und seine uneindeutige Identität zu fixieren. Der Sharif von Mekka und der türkische Gouverneur des Hidjaz rätseln zusammen mit dem Kadi fast ein ganzes Jahr lang über die Identität von Sheikh Abdullah, nur um zu der zweifelhaften Erkenntnis zu gelangen, dass er

⁴²⁹ Ölke, S. 41.

ohne Zweifel der britische Offizier Richard Burton [sei], ein gelehrter Mann, vielleicht ein Moslem, vielleicht ein Shia, vielleicht ein Sufi, vielleicht aber auch nur ein Lügner, der sich als dieses und jenes ausgab, um die Hadj zu unternehmen, mit welcher Absicht auch immer. (WS, S. 262)

Eine nicht klar umrissene Identität stellt in einer Welt, in der sich Christen, Hindus und Muslime feindlich gegenüberstehen und Identität eindeutig und durch Abgrenzung bzw. Opposition zum Anderen – „Freund und Feind, unser und euer, schwarz und weiß“ (WS, S. 191) – bestimmt wird, ein Problem dar. Als Burton am Ende des Indien-Teils zögert, die Identität seines einheimischen Kontaktmannes zu verraten, wollen ihn seine britischen Vorgesetzten zu einer klaren Stellungnahme zwingen – „Er oder wir.“ (WS, S. 202). Nachdem er sich weigert, schließen ihn die Briten als Fremdkörper „für sein restliches Leben, aus dem Militär, aus ihrer Gesellschaft“ (WS, S. 202) aus. Burton kehrt nach England zurück, wo sich das Schema der Ausgrenzung wiederholt – hier wird er von den Clubs ausgeschlossen (vgl. WS, S. 203-4). Den letzten Versuch einer Festsetzung unternimmt schließlich Burtons Frau in Italien, indem sie auf seine letzte Ölung besteht, um die Unsicherheit seiner Identität – symbolisiert durch seine unklare Todesstunde „früh am Morgen, noch bevor man einen schwarzen von einem weißen Faden hätte unterscheiden können“ (WS, S. 13, 466) – zu beheben. Wenn der Leser aber danach sinnt, das Nichtwissen aufzulösen, dann versucht er, was auch die Figuren im Roman mit solchem Eifer anstreben, nämlich Identität eindeutig zu bestimmen und Grenzverschiebungen zu verhindern. In diesem Sinne macht der Roman nicht nur auf die epistemische Fragilität von Wahrheit und kultureller Erfahrung aufmerksam, sondern sensibilisiert seine Leser auch für die komplexen Prozesse transkultureller Identitätskonstruktionen.

5.5. Fazit

In Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* finden sich Ansätze für eine Reihe von Entwicklungserzählungen. Die Figur Sidi Mubarak Bombays sticht dabei als Beispiel gelungener interkultureller Bildung heraus. Mit seiner Forderung, Alterität als eine valide Möglichkeit kultureller Existenz anzuerkennen, vertritt der ehemalige Sklave aus Sansibar im Roman die Position kultureller Vielfalt und religiöser Toleranz. Seine per-

sönliche Geschichte steht in Kontrast zu den sozialen Aufstiegserwartungen der jungen britischen Offiziere und Soldaten in Britisch-Indien. Ihre Hoffnungen auf märchenhafte Reichtümer und militärischen Ruhm stellen eine auf materielle Belohnungen reduzierte, kapitalistische Verzerrung des Bildungsbegriffs dar. Diese kolonialen Bildungswege basieren auf einer kategorischen Vermeidung interkultureller Begegnungen und werden von intellektuellem Desinteresse und emotionaler Verslossenheit gegenüber der Fremde begleitet. Die Erwartungen der jungen Soldaten werden im Roman mit dem von Stagnation und Verfall geprägten Alltag der britischen Kolonialisten kontrastiert und damit als ideologisch verblendete Fantasie gekennzeichnet.

Auch in Burtons Fall findet man Hinweise auf eine interkulturelle Bildungsgeschichte. Mit seiner Offenheit und Neugier gegenüber der Fremde und seiner unermüdlichen Suche nach kulturellem, sprachlichem und religiös-philosophischem Wissen setzt sich Burton zunächst deutlich von seiner kolonialen Umgebung ab. Während die Briten in Indien eine Politik der Abschottung verfolgen, provoziert Burton insbesondere mit seinen Verkleidungen transkulturelle Grenzüberschreitungen. Anders als sein Umfeld ist Burton auch bereit, kulturelle Hybridisierungen zu akzeptieren (z.B. die Hybridisierung des Evangeliums bei der Missionierung). Allerdings ist Burtons Wissensdurst nicht unproblematisch. Insbesondere im Ostafrika-Teil des Romans wird seine Neugier und sein ungehemmter Drang zur Wissenssammlung mit kolonialen Praktiken der diskursiven Vereinnahmung und Eroberung fremder Weltgegenden assoziiert.

Trotz der Fokussierung des Textes auf das Motiv des Wissens spielt gerade Nichtwissen eine entscheidende Rolle in Trojanows Roman. Durch Burtons Talent zur Verkleidung und die Widersprüchlichkeit seiner Handlungen und Aussagen wird der Protagonist – für die Figuren im Roman sowie für den Leser – selbst zu einer Figur des Fremden, die kulturelle Festsetzungsversuche herausfordert aber letztlich frustriert. Die multiperspektivische Organisation des Romans, der sich aus Ich-Erzählerberichten, Passagen, die aus der Perspektive von Reflektorfiguren erzählt werden, und Dialog-Szenen zusammensetzt, verweist nicht nur auf die Vielfalt kultureller Perspektiven und Erfahrungen und veranschaulicht die Konstruiertheit von Wahrheit und Geschichte; die „per-

spektive[] Auffächerung der erzählten Welt“⁴³⁰ vertieft außerdem das Rätsel um Burton, insbesondere für den Leser.

Burton wird zur Quelle narrativer Verunsicherung im Text. Er ist Gesprächs- und Streitthema der anderen Figuren des Romans und inspiriert dabei Reflexionen über kulturelle Identität und die Möglichkeit transkultureller Grenzüberschreitungen, z.B. wenn Naukaram und der Lahiya über Burtons Fähigkeit zur „Verwandlung“ diskutieren oder der Kadi von Mekka über Burtons merkwürdige Wandelbarkeit philosophiert. Auch dem Leser bietet der Roman durch seine spezifische narrative Verfasstheit Gelegenheit zu ähnlichen Reflexionsprozessen. Der Text produziert Momente des Nichtwissens für den Leser, indem die Frage nach der kulturellen Identität des Protagonisten, die sich durch Rollenspiele und Verkleidungen ständig zu verschieben scheint, offen gelassen wird und kein eindeutiges Urteil über seine potentiellen Reifungs- und Lernprozesse möglich scheint. Bis zum Schluss arbeitet der Roman daran, dieses zentrale Rätsel zu bewahren. Schon das kurze Vorwort am Romananfang bereitet den Leser auf die Frustration seiner Neugier vor: „Jeder Mensch ist ein Geheimnis; dies gilt um so mehr für einen Menschen, dem man nie begegnet ist.“ (WS, S. 7).

Der Roman evoziert die von Heimböckel und Weinberg beschriebenen positiven Effekte von Nichtwissen – Einsicht in die Begrenztheit der eigenen kulturellen Sichtweise und Destabilisierung von Denkgewohnheiten – durch spezifische Erzähltechniken und Handlungselemente. Die multiperspektivische Organisation des Romans unterminiert die potentielle Normativität von Wissen (es gibt keine autoritative, „wahre“ Sichtweise) und stellt die Begrenzungen individueller kultureller Perspektiven heraus, während die Rätselhaftigkeit von Burtons Verwandlungen nicht nur die Unzugänglichkeit des (kulturell) Anderen bestätigt, sondern auch die Gewohnheit, Identität fixieren zu wollen, frustriert. Ähnlich wie Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke am Goldenen Horn* begnügt sich Trojanows Roman also nicht mit der Darstellung interkultureller Entwicklungsprozesse, sondern weitet sein pädagogisches Anliegen auf den Leser aus, allerdings mit ganz anderen narrativen Mitteln. Während Özdamars Roman dem Leser durch seine ironisch und scheinbar naiv erzählende Ich-Erzählerin besonders aktive und selbstrefle-

⁴³⁰ Nünning/Nünning, S. 18.

xive Leseweisen abverlangt, bewerkstelligt Trojanows Roman die Verunsicherung des Lesers durch eine Multiplizierung der Erzählinstanzen, die narrative Eindeutigkeit unterminiert.

6. Bildung als Propaganda in Sherko Fatahs Anti-Bildungsroman *Ein weißes Land* (2011)

6.1. Einleitung

Sherko Fatahs Romane erzählen oft vom Aufwachsen in prekären soziokulturellen Situationen. Nach *Im Grenzland* (2001), einer Vater-Sohn-Geschichte aus der irakisch-türkischen Grenzregion, und *Das dunkle Schiff* (2008) über die Flucht eines jungen Ex-Jihadisten nach Europa thematisiert Fatah in seinem Roman *Ein weißes Land* (2011) Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kontext von Kolonialismus und Nationalsozialismus. Während insbesondere Fatahs drittem Roman *Das dunkle Schiff* in der Forschung bereits einige Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist sein Roman *Ein weißes Land* bislang noch unerschlossen. Der Text teilt das thematische Interesse der vorausgehenden Romane am Motiv des Erwachsenwerdens und fokussiert wie der drei Jahre zuvor veröffentlichte Roman *Das dunkle Schiff* die problematischen Verflechtungen von Lernen und ideologischer Indoktrination im Kontext extremer politischer und religiöser Ordnungen.⁴³¹

Ein weißes Land erzählt die Geschichte des jungen Irakers Anwar, der, 1921 mit dem Einsetzen des britischen Mandats über den Irak geboren, die politischen Wirren der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts miterlebt. Im Verlauf des Romans gerät Anwar unter den Einfluss einer Reihe radikaler Gruppierungen und Bewegungen. Er wird Mitglied der irakischen Schwarzhemden und Diener des Großmuftis von Jerusalem, in dessen Gefolge er nach dem Ausbruch des zweiten Weltkriegs nach Berlin gelangt und schließlich als „fremdvölkischer“ Soldat der Waffen-SS die letzten Kriegsjahre an der Ostfront miterlebt. Die Zeit und ihre politischen Systeme versprechen Anwar soziale Mobilität, Bildung und persönliche Weiterentwicklung. Die optimistischen Prämissen des klassischen

⁴³¹ Vgl. Gansel, Carsten: „Der Tod ist ein Geschenk.“ Störungen in der Adoleszenz und terroristische Selbstmordattentate in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Hrsg. v. Carsten Gansel und Heinrich Kaulen. Göttingen 2011. S. 247-262. Carsten Gansels Analyse der Figur des Selbstmordattentäters in Christoph Peters *Ein Zimmer im Haus des Krieges* und Sherko Fatahs Roman *Das dunkle Schiff* untersucht die Hinwendung zum Terrorismus im Kontext der Adoleszenz der Täter. Dabei stellt er u.a. fest, dass in Fatahs Roman für die Hauptfigur Kerim die „Erprobungsphase der Adoleszenz“ entfällt und durch eine „Initiation bei den muslimischen Gotteskrieger“ (S. 257) ersetzt wird.

Bildungsromans – seine Narrative von individuellem Fortschritt und persönlicher Freiheit – begegnen uns hier als koloniale Ideologie und nationalistische Propaganda. Während Fatahs Roman lose dem Handlungsschema eines Bildungsromans folgt und bekannte Themen und Motive aufnimmt – die Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt und Elternhaus, das Ausprobieren sozialer Rollen, Liebeserfahrungen, Reisen –, findet die Bezugnahme auf den Bildungsroman also vor allem durch die Auseinandersetzung mit seinen diskursiven Grundlagen statt.

Mit seinem klassischen Verständnis von Bildung als persönlicher Selbstentfaltung und gesellschaftlicher Höherentwicklung (im Sinne der Humanität) lässt sich der Bildungsroman auf das fortschrittsoptimistische Zeitalter der Aufklärung zurückführen, wie z.B. Helena Maria Lima festhält: „The notion of Bildung, of an inner determined self-development, can [...] be traced in the narratives of freedom and equality, knowledge and progress circulating in the pedagogical and optimistic age of the Enlightenment.“⁴³² Seitdem wurde der Fortschrittsbegriff, u.a. durch die Kritische Theorie und in der Postmoderne, einer rigorosen Kritik unterzogen. Im kolonialen Kontext ist der Begriff aufgrund seiner ideologischen Verstrickungen in die koloniale Propaganda belastet, in der die Fortschrittlichkeit der europäischen Kolonialmächte der angenommenen Rückständigkeit ihrer Kolonien gegenüber steht. Auch der Bildungsbegriff selbst erhält problematische Bedeutungsnuancen. Als Form epistemischer Gewalt trägt koloniale Bildung zur Unterdrückung und Zerstörung der Kulturen kolonialisierter Gruppen, ihrer Sprache, Religion und Kunst, bei.⁴³³

Es sind diese Widersprüche und Belastungen der zentralen Motive des Bildungsromans, die in Fatahs Roman in den Vordergrund treten. Hinzu kommt die außereuropäische Erzählperspektive des Romans. Anders als z.B. Trojanows *Der Weltensammler* erzählt der Roman mit dem irakischen Araber Anwar die Entwicklungsgeschichte eines sozialen Außenseiters. Anwar ist sowohl in der irakischen Gesellschaft unter britischer Mandats Herrschaft als auch innerhalb der Rassen-Ideologie der Nationalsozialisten sozial marginalisiert. Wie wirkt sich die nicht-europäische Herkunft der Hauptfigur sowie der spezifische zeitgeschichtliche Hintergrund des Romans auf die Gestaltung der er-

⁴³² Lima, S. 437.

⁴³³ Vgl. Loomba, Ania: *Colonialism/Postcolonialism*. 2. Auflage. London u.a. 2008. S. 51.

zählten Entwicklungsgeschichte aus? Wie in den anderen untersuchten Romanen weist auch Anwars Geschichte trans- und interkulturelle Elemente auf. Auf seinem abenteuerlichen Weg von Bagdad nach Berlin und weiter an die Ostfront werden ethnisch-kulturelle und nationale Grenzen überschritten. Aber im Kontext der herrschenden ideologischen Systeme, in die Anwar hineingerät, scheinen interkulturelle Verständigung und transkulturelle Explorationsprozesse wenn nicht unmöglich, so doch eingeschränkt. Inwiefern ist Anwars Entwicklung dennoch von inter- und transkulturellen Aspekten geprägt? Welche Rolle spielen diese Aspekte in Anwars Geschichte?

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst die ideologische Verstrickung der Begriffe des Fortschritts und der Entwicklung in die koloniale Propaganda genauer untersucht. Außerdem werfen wir einen Blick auf die historische Rolle des Bildungsromans als Gattungsschema von Propagandatekten, bevor wir uns im Rahmen der Analyse von Sherko Fatahs Roman den dargestellten Bildungs- und Entwicklungsprozessen zuwenden.

6.2. Fortschritt und Entwicklung im (post-)kolonialen Diskurs

Die Erzählerfigur von Fatahs Roman ist der junge Iraker Anwar. Er berichtet aus der Perspektive des Nicht-Europäers über die Geschichte, die – so Anwars Überzeugung – „in Europa gemacht“⁴³⁴ wird. Diese außereuropäische Erzählperspektive auf die koloniale Geschichte des Irak ist anachronistisch und eigentlich post-kolonial, denn in Bildungs- und Entwicklungsromanen der Kolonialzeit nehmen kolonialisierte Subjekte selbst nur marginale Räume ein. Wie Gayatri Chakravorty Spivak für britische Romane des 19. Jahrhunderts festgestellt hat, werden gelungene Entwicklungsprozesse gerade auch dadurch ermöglicht, dass nicht-europäische Figuren ihrer Subjektivität mit allen damit verbundenen Rechten und Ansprüchen – wie autonomer Selbstentfaltung – beraubt und ihre Geschichten nicht erzählt werden.⁴³⁵ So werde z.B. die Figur der Bertha

⁴³⁴ Fatah, Sherko: *Ein weißes Land*. München 2011. S. 35. Alle weiteren Angaben erscheinen im Text mit der Abkürzung *EwL*.

⁴³⁵ Vgl. Spivak, S. 262-80.

in Charlotte Brontës *Jane Eyre* (1847) als liminale Figur zwischen Mensch und Tier gezeichnet und ihr Anspruch auf persönliche Entwicklung und Subjektivität unterminiert: „I have suggested that Bertha’s function in *Jane Eyre* is to render indeterminate the boundary between human and animal and thereby to weaken her entitlement under the spirit if not the letter of the law“⁴³⁶.

In Fatahs Roman wird Anwars persönliche Geschichte explizit mit den historischen Ereignissen seiner Zeit in Beziehung gesetzt, indem seine Geburt im Jahr 1921 mit dem Beginn des britischen Mandats über den Irak zusammenfällt: „[Die Briten] mussten kommen, um das Land zu erschaffen, in dem wir schon lange lebten. Sie gaben ihm eine Gestalt, einen Namen und einen König. Mit ihm begann für uns das britische Mandat im Irak. Das war 1921, im Jahr meiner Geburt.“ (EwL, S. 36). Der Text deutet damit an, dass Anwar und seine Erlebnisse als symptomatisch für die politische und gesellschaftliche Situation des Irak gelesen werden können. Die britische Mandats Herrschaft wird in der persönlichen Geschichte des jungen Anwar mit zum Thema. Anwar selbst erklärt sein Leben zu einer „persönliche[n] Angelegenheit“, räumt aber ein, dass „etwas [von der Geschichte] auch in mich gedrungen [ist] und [...] sich festgesetzt [hat]“ (EwL, S. 36).

Die potentielle Verflechtung von individuellen und kollektiven Erfahrungen, persönlichen Entwicklungsgeschichten und nationalen Narrativen ist die Grundlage von Fredric Jamesons einflussreicher Beschreibung post-kolonialer Erzählungen als nationaler Allegorien, in denen persönliche Geschichten notwendigerweise auch auf ihre gesellschaftlichen Kontexte verweisen:

All third-world texts are necessarily, I want to argue, allegorical, and in a very specific way: they are to be read as what I will call national allegories [...]: *the story of the private individual destiny is always an allegory of the embattled situation of the public third-world culture and society*.⁴³⁷

⁴³⁶ Ebd., S. 268.

⁴³⁷ Jameson, Fredric: Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism. In: *Social Text* 15 (1986). S. 65-88, hier S. 69. Hervorhebung im Original.

Während Jamesons in mancher Hinsicht generalisierende These von nachfolgenden Kritikern⁴³⁸ modifiziert und eingeschränkt wurde, verteidigt Dave Gunning die Rolle des allegorischen Erzählens als eine von vielen möglichen Erzählstrategien post-kolonialer Texte, die von Autoren bewusst eingesetzt werden können, um gesellschaftliche und politische Kontexte literarisch zu bearbeiten:

Rather than envisaging national allegory as a mode that the third-world writer must invariably produce, we can instead view it as one possible strategy, or element of storytelling, that might allow them to explore diverse political and individual predicaments. When found in the postcolonial novel of childhood and adolescence, it may be just one way of exploring the materiality of the cultures in which individuals are formed.⁴³⁹

Die Andeutung eines Zusammenhangs zwischen persönlicher und nationaler Geschichte in Fatahs Roman ist nicht ohne literarische Vorlagen. Auch in Salman Rushdies post-kolonialen Roman *Midnight's Children* (1995) wird die persönliche Geschichte des Erzählers Saleem Sinai durch seinen ungewöhnlichen Geburtszeitpunkt mit der nationalen Geschichte Indiens verknüpft. Auf die allegorische Interpretation dieses augenfälligen Zufalls wird vom Erzähler mit deutlicher Selbstironie angespielt:

I was born in the city of Bombay... once upon a time. No, that won't do, there's no getting away from the date: I was born in Doctor Narlikar's Nursing Home on August 15th, 1947. And the time? [...] Oh, spell it out, spell it out: at the precise instant of India's arrival at independence, I tumbled forth into the world.⁴⁴⁰

Die in diesem Zitat evozierte metaphorische „Geburt“ eines unabhängigen Indiens erinnert an die facettenreiche Motivgeschichte von Kindheit und Erwachsen-Werden im (post-)kolonialen Diskurs. Wie Gunning ausführt, wurde das Versprechen der kulturellen Weiterentwicklung und des ökonomisch-technischen Fortschritts der Kolonien unter dem zivilisierenden Einfluss der Kolonisatoren oft mit bildhaften Beschreibungen der Kolonien als kindlich und unreif gerechtfertigt und validiert. Diese Bild-Tradition wirkt bis in heutige Sprechgewohnheiten im Bereich der Entwicklungspolitik nach:

⁴³⁸ Vgl. Ahmad, Aijaz: *In Theory. Nations, Classes, Literature*. 2. Auflage. London 2008. Aijaz Ahmad lehnt z.B. die Vorstellung ab, dass die Erfahrung des Kolonialismus allein Literaturen post-kolonialer Nationen prägt: „One could start with a radically different premiss: [...] [T]hat this world includes the experience of colonialism and imperialism on both sides of Jameson's global divide [...]. One immediate consequence for literary theory would be that the unitary search for 'a theory of cognitive aesthetics for third-world literature' would be rendered impossible [...].“ (S. 103).

⁴³⁹ Gunning, Dave: *Postcolonial Literature*. Edinburgh 2013. S. 83.

⁴⁴⁰ Rushdie, Salman: *Midnight's Children*. London 1995. S. 3.

[T]here is the persistence of ideals of the colonized world as essentially immature and incapable of looking after itself. The definitive expression of this may be Kipling's image of „sullen peoples,/ Half devil and half child“, on whose behalf the „White Man's burden“ of paternalistic imperialism must be shouldered, but it continues in such habits as speaking of „less-developed countries“, imputing a degree of immaturity and belatedness to those parts of the world which supposedly need assistance from more fully grown nations.⁴⁴¹

Eine „Rhetorik der Jugend“ lässt sich nach Gunning auch in der diskursiven Repräsentation nationaler Unabhängigkeitsbestrebungen und Dekolonialisierungsprozesse feststellen, durch die metaphorische Darstellung postkolonialer Nationen als mündig gewordener Kinder – eine problematische Bildlichkeit, durch die die präkoloniale Vergangenheit der unabhängig gewordenen Kolonialgebiete ausgeblendet und den ehemaligen Kolonisatoren (als abwesenden Eltern) eine Position anhaltender Autorität eingeräumt wird.⁴⁴²

Das britische Mandat über den Irak, das den geschichtlichen Hintergrund von Anwars Kindheit und Jugend bildet, entsteht im politischen Machtvakuum nach dem Zusammenbrechen des Osmanischen Reiches in Folge des ersten Weltkriegs. In Artikel 22 der Satzung des Völkerbundes, in dem die Ziele und Rahmenbedingungen des Mandatssystems festgeschrieben wurden, findet man eine paternalistisch geprägte Rhetorik, die eine quasi-koloniale Dynamik von unselbstständigen Mandatsgebieten und höherentwickelten Schutzmächten beschreibt und damit das koloniale Fortschrittsnarrativ wiederholt. Das Mandat wird mit der angenommenen Unfähigkeit der designierten Mandatsgebiete zur Selbstverwaltung angesichts der Herausforderungen der „modernen Welt“ legitimiert. Als Zielsetzung wird ihre positive wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung genannt:

To those colonies and territories which as a consequence of the late war have ceased to be under the sovereignty of the States which formerly governed them and which are inhabited by peoples not yet able to stand by themselves under the strenuous conditions of the modern world, there should be applied the principle that the well-being and development of such peoples form a sacred trust of civilisation and that securities for the performance of this trust should be embodied in this Covenant.⁴⁴³

⁴⁴¹ Gunning, S. 80.

⁴⁴² Vgl. ebd.

⁴⁴³ *The Covenant of the League of Nations*. Yale Law School. Lillian Goldman Law Library 2008. <http://avalon.law.yale.edu/20th_century/leagcov.asp#art22> (15.3.2018).

Die Satzung skizziert eine paternalistische Vormundschaftsbeziehung („tutelage“) zwischen fortschrittlichen Schutzmächten und den von ihnen abhängigen Mandatsgebieten: „The best method of giving practical effect to this principle is that the tutelage of such peoples should be entrusted to advanced nations.“⁴⁴⁴ Durch diese Zielsetzung ist das Mandat also offiziell zeitlich befristet; mit der Fähigkeit der Mandatsgebiete zur politischen Selbstverwaltung und wirtschaftlichen Eigenständigkeit – „until such time as they are able to stand alone“⁴⁴⁵ – soll sie zu ihrem Ende kommen.

Während das Versprechen von Fortschritt und Entwicklung einen integralen Bestandteil kolonialer Propaganda darstellt, ist der koloniale Fortschrittsdiskurs jedoch voller interner Widersprüche. Jed Esty untersucht in mehreren Beiträgen zur kolonialen Moderne die Zusammenhänge zwischen Kolonialismus und literarischen Entwicklungserzählungen. Die koloniale Moderne, so Esty, ist von einem permanenten aber ungleichen Wachstum gekennzeichnet, indem die Peripherie hinter der Modernisierung des Mutterlandes zurückbleibt. Diesen Widersprüchen spürt Esty in seinen Analysen zum Motiv der gestörten Entwicklung (als fehlende Reifung oder prolongierte Jugend) in der englischsprachigen kolonialen Literatur nach. Die Thematisierung ewiger Jugend in Rudyard Kiplings Roman *Kim* (1900) liest Esty als Manifestation kollektiver kolonialer Fantasien: „One might well read it [= Kipling’s *Kim*] as a fantasy of perpetual boyhood, the projection of imperial innocence onto a hero held forever at the threshold of sexual and social adulthood.“⁴⁴⁶ In Olive Schreiners *The Story of an African Farm* (1883) dagegen ist Jugend und fehlende Reife ein Symptom gesellschaftlicher Stagnation – sie beschreibt die Situation der Kolonien innerhalb des kolonialen Systems, in dem keine Selbstständigkeit, keine Emanzipation aus der infantilen Position der Kolonie gegenüber dem „Mutterland“ erreicht werden kann: „A novel like *African Farm* [...] literalizes the pervasive political and economic fact of imperial time: the colonies do not—cannot—come of age under the rule of empire.“⁴⁴⁷ Esty situiert das Motiv im weiteren Kontext der Literatur der Moderne und verweist dabei auf die Vielfalt abweichender temporaler Formen – wie Inversionen, Dehnungen, Stagnation und Verwandlung – in Werken wie

⁴⁴⁴ Ebd.

⁴⁴⁵ Ebd.

⁴⁴⁶ Esty: *Unseasonable Youth*, S. 7.

⁴⁴⁷ Esty: *The Colonial Bildungsroman*, S. 425-6.

Musils *Mann ohne Eigenschaften*, Thomas Manns *Der Zauberberg*, Oscar Wildes *Das Bildnis des Dorian Gray* und Günter Grass' *Die Blechtrommel*.⁴⁴⁸

Während sich an den von Esty untersuchten Texten die Widersprüche und Ungeheimtheiten des kolonialen Fortschrittsdiskurses zeigen, erlebt der Bildungsroman, wie Heinz anmerkt, eine „Renaissance“⁴⁴⁹ in den ideologischen Literaturen des 20. Jahrhunderts. Die ideologische Aufladbarkeit der Gattung wird in der Forschung oft auf ihr thematisches Interesse an sozialen Integrationsprozessen zurückgeführt, durch die gesellschaftliche Ordnungen legitimiert werden können. So argumentiert Walter Benjamin, dass im Bildungsroman typischerweise die Entwicklung einer Person über einen sozialen Integrationsprozess ablaufe. Die soziale Ordnung, die hinter diesem Prozess stehe, erfahre deshalb eine – wenn auch brüchige – Legitimierung.⁴⁵⁰ Maria Helena Lima weist auf die traditionelle Bestimmung des Bildungsromans als sozial affirmativer Gattung hin, die das Thema der sozialen Nützlichkeit ins Zentrum stelle: „The Bildungsroman has been constructed as a fundamentally affirmative, conservative genre, confident in the legitimacy of the society it depicts, and anxious to suggest ways in which both hero and reader can find a productive place within that world.“⁴⁵¹ Im klassischen Bildungsroman gelingt nach Gregory Castle die freie Entfaltung des Subjekts durch die Übereinstimmung von eigenen Wünschen und sozialen Pflichten – ein ideales Verhältnis, das das Subjekt weder gängelt noch seine Entwicklung behindert:

The Bildungsheld [...] is delivered into a position of security and authority, symbolized by a unity of desire and social responsibility. This essentially Romantic unity was thought capable of annulling – through dialectics or an ideal of organicism – any resistance to harmonious developments the hero might meet from internal or external forces.⁴⁵²

Wird die Beziehung von Subjekt und Gesellschaft also als eine positive, bereichernde Gegenseitigkeit konstruiert, können Bildungsromane sozial affirmierende Effekte produzieren. Für Castle manifestiert sich diese sozial versöhnliche Qualität strukturell in

⁴⁴⁸ Vgl. Esty: *Unseasonable Youth*. S. 1-2.

⁴⁴⁹ Heinz, S. 89.

⁴⁵⁰ Vgl. Benjamin, Walter: The Storyteller. Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In: *Illuminations*. Hrsg. v. Hannah Arendt. Übersetzt v. Harry Zohn. London 1999. S. 83-109, S. 88.

⁴⁵¹ Vgl. Lima, S. 438.

⁴⁵² Castle, S. 667.

zirkulären Handlungsmustern, indem das transgressive Potential jugendlicher Rebellion gegen elterliche Autoritäten oder gesellschaftliche Erwartungen und Beschränkungen durch eine symbolische (oder tatsächliche) Rückkehr, eine letztendliche Versöhnung mit den Werten der Gesellschaft, aufgelöst wird.⁴⁵³ Die soziale Ordnung, in die der „Bildungsheld“ zurückfindet, wird durch seine Rückkehr affirmiert, statt in Frage gestellt. Castle spricht von der selbst-legitimierenden⁴⁵⁴ Struktur dieser Bildungsromane. Als prototypisches Beispiel für dieses zirkuläre Handlungsmuster führt Castle Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* an: die Turmgesellschaft sei eine spiritualisierte Version der bürgerlichen Gesellschaft, die Wilhelm im Prozess seiner Bildung zurückließ.⁴⁵⁵ Auch andere Kritiker beschreiben Wilhelms Entwicklung als Rückkehr. So schreibt Joseph Slaughter:

Goethe's novel ends not with Wilhelm's theatrical self-fulfilment but with his return to the prosaic business of life, to the management of estates and capital, to the social recognition of this biological fatherhood, to an arranged marriage that he accepts as his own desire, and to the revelation of the masonic Society of the Tower.⁴⁵⁶

Das geheime Wirken der Turmgesellschaft legt die soziale Geführtheit des Bildungshelden nahe, der dieser subtilen Fremdbestimmung jedoch rückwirkend seine Einwilligung erteilt. Für Slaughter ist Wilhelms Entwicklung somit tautologisch und teleologisch zugleich: Wilhelm akzeptiert und bestätigt schließlich, was er zuvor nur auf Grund biologischer Fakten und durch seine soziale Herkunft gewesen wäre – Vater und Bürger. Wilhelms Entwicklungsfortschritt besteht darin, dass er rückwirkend seine heimlich geleitete Entwicklung und die ihm zugedachte soziale Position begreift, freiwillig annimmt und öffentlich bestätigt.⁴⁵⁷

Ein Beispiel dafür, wie das klassische Bildungsroman-Schema imitiert und zu Propagandazwecken wirksam gemacht wurde, ist Richard Deekens kolonialer Propagandaroman *Rassenehre*, der 1913 als Fortsetzungsroman im „illustrierten Zent-

⁴⁵³ Vgl. ebd., S. 670. Nach Castle kann Rebellion toleriert werden, wenn sie in der Rückkehr des Helden endet: „Rebellion [...] is countenanced only if the hero returns, still young, but a little wiser, to the fold – a prodigal son, artistic rebel and good bourgeois, returning to close the circle.“ (S. 667).

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S. 671.

⁴⁵⁵ Vgl. ebd., S. 667.

⁴⁵⁶ Slaughter, S. 1411-2.

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., S. 1412.

ralorgan des Frauenbundes der deutschen Kolonialgesellschaft“⁴⁵⁸ veröffentlicht wurde. Wie Thomas Schwarz in seiner Untersuchung zum Bild Samoas im kolonialen Diskurs, *Ozeanische Affekte* (2013), anmerkt, folgt der Roman in groben Zügen der Handlungsstruktur eines Bildungsromans⁴⁵⁹: Der junge Deutsche Hans Peter Wessel reist nach Herbertshöhe in der Kolonie Deutsch-Neuguinea. Dort lässt er sich von der einheimischen Eliza – einem „braune[n] Mischlingsmädchen“⁴⁶⁰ – verführen. In Laufe seines „Bildungsprozesses“ lernt Hans jedoch nicht nur, regelwidrigen sexuellen Versuchungen zu widerstehen, sondern bewährt sich auch bei der brutalen Niederschlagung von Aufständischen. Er lässt von seinem Fehlverhalten ab und fügt sich am Ende durch die Ehe mit der deutschen Frieda in die koloniale Gesellschaftsordnung.⁴⁶¹ Deekens Propagandertext veranschaulicht und bewirbt die koloniale Rassen-Ideologie. Die Modellierungsabsicht des Textes wird dabei besonders deutlich: das sich entwickelnde Subjekt verwirklicht in der Fiktion, was in der Wirklichkeit noch auf seine Umsetzung wartet – das koloniale Gesellschaftsideal der kulturellen Abschottung. Es sind die Leserinnen des kolonialen Propagandablattes, die dazu bewegt werden sollen, dieses Ideal in der Wirklichkeit umzusetzen. Sie sollen für das koloniale Unternehmen gewonnen werden.⁴⁶² Der Roman zeigt den Prozess einer geglückten Integration und gelungenen „Bildung“. Das Sich-Einfügen selbst ist der Bildungserfolg des Protagonisten; es gelingt, indem er die Regeln der kolonialen Ordnung als seine eigenen akzeptiert. Hans fügt sich freiwillig ein und schafft damit die harmonische Übereinstimmung zwischen sozialen Erwartungen und persönlichen Wünschen. Die Überzeugung, mit der der Protagonist zu den Regeln der kolonialen Gesellschaft zurückkehrt, ist dabei natürlich fragwürdig.

Auch in Hans Grimms Propagandaroman *Volk ohne Raum* (1926), dem wohl bekanntesten Beispiel der „Blut-und-Boden“-Literatur, entscheidet sich der Protagonist, der hessische Bauernsohn Cornelius Friebott, zur Auswanderung in eine deutsche Kolonie, in diesem Fall Deutsch-Südwestafrika. Grimms Roman wirbt für die koloniale Expansion, die mit dem nicht erfüllten Bedarf des deutschen „Volkes“ nach Wirtschafts-

⁴⁵⁸ Vgl. Schwarz, Thomas: *Ozeanische Affekte. Die literarische Modellierung Samoas im kolonialen Diskurs*. Berlin 2013. S. 141.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S. 149.

⁴⁶⁰ Zitiert über ebd., S. 142.

⁴⁶¹ Vgl. ebd., S. 141-9.

⁴⁶² Vgl. ebd., S. 141.

und Lebensraum innerhalb seiner nationalen Grenzen begründet wird. Statt die bestehende gesellschaftliche Ordnung jedoch zu legitimieren, ist Cornelius' Aufbruch in die deutsche Kolonie mit einer antisozialistischen und antimodernen Kritik⁴⁶³ am gesellschaftlichen Status quo verbunden. Eine Reihe von Episoden im ersten Kapitel, „Heimat und Enge“, in dem Cornelius' Erfahrungen als Marinesoldat und Arbeiter, u.a. in der Bochumer Montanindustrie, geschildert werden, dokumentiert seine Unfähigkeit, in Deutschland sozialen Aufstieg zu erreichen und seine Talente zu entfalten. Cornelius entscheidet sich schließlich, in die afrikanischen Kolonien auszuwandern. Seine Teilnahme am Burenkrieg und der missglückte Versuch, in Südafrika als Handwerker Fuß zu fassen, bilden das zweite Kapitel des Romans, „Fremder Raum und Irregang“. Bei der Beschreibung der diversen Bevölkerungsgruppen in den afrikanischen Kolonien, wie der Buren, der englischen Siedler und der einheimischen Afrikaner, treten die rassistischen Tendenzen des Romans unverhohlen zu Tage. Cornelius zieht weiter nach Deutsch-Südwestafrika, wo er schließlich nach der Teilnahme an militärischen Auseinandersetzungen mit den Einheimischen und der erfolglosen Suche nach Diamanten Land erwirbt. In diesem dritten Kapitel, „Deutscher Raum“, bieten sich Cornelius schließlich bisher unerfüllte Entwicklungsmöglichkeiten in Form der freien, uneingeschränkten Entfaltung seiner Fähigkeiten und Talente als kolonialer Siedler, dessen bäuerliche Lebensform idealisiert dargestellt wird. Der Roman endet tragisch: Während des ersten Weltkriegs wird Cornelius gefangen genommen, verliert seine Farm und flüchtet zurück nach Deutschland. Er heiratet und wirbt mit Vorträgen weiterhin für das koloniale Projekt, bis er 1923 von einem Sozialisten erschlagen wird. Auch Grimms Roman weist also Ähnlichkeiten mit dem Handlungsschema des Bildungsromans auf: Cornelius verlässt seine ländliche Heimat auf der Suche nach beruflicher Weiterentwicklung. Nach einer Reihe von Abenteuern und missglückten Versuchen, etwas aus sich zu machen, gelingt ihm als kolonialer Siedler in Afrika die Rückkehr zu seiner bäuerlichen Herkunft. Es wird auch hier eine allegorische Verbindung zwischen persönlicher und nationaler Entwicklung konstruiert: während sich der „deutsche Raum“ in die Kolonien ausbreitet, eröffnet diese koloniale Expansion für Cornelius persönliche Entwicklungsmög-

⁴⁶³ Vgl. Smith, Woodruff: The Colonial Novel as Political Propaganda. Hans Grimm's *Volk ohne Raum*. In: *German Studies Review* 6:2 (Mai 1983). S. 215–235, hier S. 224–5.

lichkeiten. Sein individuelles Schicksal affirmiert die deutsche koloniale Siedlungspolitik. Woodruff Smith weist ebenfalls auf die motivische Nähe zum Bildungsroman hin, hält jedoch fest, dass Cornelius' Entwicklung auf die Evolution seiner politischen Überzeugungen beschränkt bleibt:

Although Grimm represents *Volk ohne Raum* as a novel of personal development, a *Bildungsroman*, the only real development discernible is the political opinions of the hero – who also expresses them in formal speeches whether Grimm has included an audience for him or not.⁴⁶⁴

Grimms Roman, einer der erfolgreichsten deutschen Romane der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, wurde im Dritten Reich als Propagandatext zur Legitimierung der nationalsozialistischen Expansionspolitik genutzt.⁴⁶⁵ Somit ergibt sich ein direkter Bezug zu Sherko Fatahs Roman *Ein weißes Land*, in dem im zweiten Teil der Handlung Anwars Beteiligung als Wehrmachtssoldat am Ostfeldzug thematisiert wird. Nach diesem Überblick über den kolonialen Entwicklungsdiskurs und die historische Funktionalisierung literarischer Bildungserzählungen für politische Propaganda stellt sich die Frage, wie Fatahs Text die Motive der Bildung und Entwicklung vor dem Hintergrund von Kolonialismus und Nationalsozialismus gestaltet.

6.3. Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Sherko Fatahs *Ein weißes Land*

Anwar schildert die Erinnerungen an seine Jugend in Bagdad, die Reise nach Berlin und seine traumatischen Kriegserlebnisse aus dem Rückblick, als mittlerweile 35-Jähriger. Die chronologische Ordnung seiner Erzählung zerfällt damit zunächst in eine Rahmen- und Binnenhandlung. *In mediis rebus* beginnt die Rahmenerzählung, als Anwar dem deutschen Arzt Dr. Stein wiederbegegnet. Mit dem „wichtige[n] Doktor aus dem fernen Deutschland“ (EwL, S. 11) scheint Anwar eine zunächst noch unbekannte Vergangenheit und die traumatische Erfahrung von Gewalt und Unfreiheit zu verbinden:

⁴⁶⁴ Ebd, S. 217.

⁴⁶⁵ Vgl. ebd, S. 215-6.

„Wir waren uns einmal so nahe wie zwei eingesperrte, verängstigte Hunde, wir hatten den gleichen Dreck in unseren Mäulern, und in jener fernen, kalten Nacht war unsere Angst eine, wir waren ein furchtsames Tier mit zwei Köpfen.“ (EwL, S. 11).

Die Einblicke, die der Roman dem Leser zu diesem Zeitpunkt in Anwars Leben gewährt, sind spärlich und deuten auf eine ereignisreiche Vorgeschichte hin, die zum Verständnis von Anwars Situation unerlässlich scheint. Anwar führt ein stummes, beinahe unsichtbares Dasein. Als Bote, der sich unauffällig und zurückhaltend durch die Stadt bewegt, wird er gewöhnlich „übersehen“ (EwL, S. 15). Scheinbar unbekümmert beschreibt sich Anwar selbst als „Transportmittel“ (EwL, S. 15) für die Worte anderer, das benutzt und „beansprucht“ (EwL, S. 13) werden kann. Seine einzige persönliche Beziehung ist ein heimliches, sexuelles Verhältnis zu einer Witwe, die namenlos bleibt und emotionale Intimität nicht zulässt.

Der Leser erfährt nur wenig über Anwars Beteiligung am Krieg in Europa. Während seine Erlebnisse in ihm zunächst das Bedürfnis weckten, zu erzählen – „Noch im Krieg hatte ich geglaubt, ich würde auch deshalb durch die endlose Weite und zerstörten Städte wandern, um jemandem in der Heimat davon berichten zu können.“ (EwL, S. 13) –, ist seine Fähigkeit zu erzählen nach seiner Rückkehr entscheidend beeinträchtigt:

Obwohl ich die Hitze des Feuers noch auf den Wangen, der Stirn fühlte, sprang mir, als ich endlich wieder in meiner Sprache sprechen konnte, etwas an den Hals, ja, genau so fühlte es sich an. Was immer es war, es würgte mich, wenn ich reden wollte. (EwL, S. 13)

Es ist die Begegnung mit dem deutschen Arzt, die in Anwar das lang vergessene Bedürfnis zu erzählen, wachruft: „[W]as ich brauchte, war ein Vertrauter. Es musste jemand sein, der nicht nur die Worte verstand, sondern sie zum Leben erweckte. [...] [V]ielleicht habe ich insgeheim erwartet, ihm doch noch zu begegnen. Und da schien er nun vor mir zu stehen.“ (EwL, S. 13-4). Die Binnenerzählung ist somit der Effekt seines unbewältigten Traumas. Für den Leser liefert sie jedoch auch die notwendigen Hintergrundinformationen für Anwars soziale Isolation und psychische Versehrtheit als Erwachsener.

Anwars Erinnerungen setzen im Bagdad der 30er Jahre ein, einer sozial ungleichen Gesellschaft unter britischem Mandat, deren fragile Einheit durch sozioökonomische

Spaltung und zunehmende nationalistische und antisemitische Tendenzen bedroht wird. Anwars einleitende Beschreibung der Stadt, die von der Rahmenhandlung in die Binnenhandlung überführt, gibt einen Einblick in diese gesellschaftliche Komplexität – die Armut der einfachen Menschen, den Wohlstand der reichen Händler und die Machtinteressen der Briten:

Ich erinnere mich, dass ich nicht wusste, was Bildung ist, bevor ich gebildeten Leuten begegnete. Und daran, dass die Stadt, das Bagdad meiner Kindheit, klein war. Der Wüstensand bedeckte die Vororte mit ihren engen Höfen und den verwahrlosten Gassen, die ausahen wie in eine Kruste geritzt. Doch es gab auch den Fluss, der alles zu sich zu ziehen schien: Die Händler, die hier ihre Frachtkähne entluden, die reichen Leute, die in seiner Nähe ihre Häuser bauten und Gärten anlegten. Auch die Ausländer zog der Fluss an. (EwL S. 35)

Der britische Einfluss zeigt sich nicht nur in den augenfälligen Zeugnissen urbaner Modernisierung, den Golfplätzen, Parks, modernen Cafés und schönen, gepflegten Stadtvierteln – „wie in London, mit Elektrizität und echten Postadressen“ (EwL, S. 35). Die Briten sind auch die Erfinder des Irak als staatlicher Entität und bestimmen seine politische Ordnung – sie legen seine Grenzen fest, geben ihm einen Namen und mit dem König auch einen nominellen Herrscher (vgl. EwL, S. 36). Ihre Kontrolle über politische und geschichtliche „Fakten“ produziert ein epistemisches Ungleichgewicht, eine Form nationaler Entmündigung, die durch Bildungsinstitutionen unterstützt wird. Anwar gibt erste Hinweise auf das zentrale Verhältnis zwischen Bildung und Entmündigung, das im Laufe des Romans weiter entwickelt wird:

Was hatten wir in der Schule gelernt? Geschichte? Das war weit entfernt. [...] Wir hier hatten nur das Glück, unter das Dach jenes gewaltigen Gebäudes des Empire geraten zu sein, errichtet von blassen Männern mit hellen Perücken. Die Geschichte [...] hatte uns nur gefunden und verschluckt. (EwL, S. 35)

Bildung wird als fremdes, europäisches Konzept eingeführt und wie technischer Fortschritt und Modernität zunächst mit dem britischen Mandat über den Irak und der wohlhabenden, an Europa orientierten Bagdader Elite in Verbindung gebracht. Gebildet sind die Männer und Frauen in den westlichen Cafés, die sich mit klugen Diskussionen und im zweckfreien Spiel die Zeit vertreiben:

Hier waren Frauen ohne Abbaja, in westlicher Kleidung, ebenso Gäste wie die Männer, mit denen sie plauderten und lachten. Sie tranken Limonade, rauchten und blickten auf den ruhigen Fluss hinaus. Jeder schien Zeit zu haben und klug zu sein. Denn diese Leute redeten unaufhörlich, sie diskutierten aufgebracht und lachten dann wieder zusammen. Oder sie spielten Billard an prächtigen Tischen, groß wie Kommoden mit schönem, grünem Samt bespannt. Der einzige Zweck dieser Tische war das Spiel, ein Zeitvertreib. (EwL, S. 35)

Durch die Beschreibung von Wohlstand und sorglosem Müßiggang wird Bildung als Privileg der Reichen geschildert. Unbildung wird dagegen als eine Eigenschaft der arabischen Mehrheit charakterisiert. Anwars Vater, der als Aufseher in einer Ziegelei arbeitet und die Arbeiter mit routinierter Brutalität zur Ordnung bringt – „Er schrie nicht nur und klatschte in die Hände, er benutze auch einen Schlagstock“ (EwL, S. 36) – spricht voll Verachtung über die Unwissenheit der arabischen Iraker: „Unsere Leute sind ungebildete Bauern, ohne eine Vorstellung von dem, was in der Welt vorgeht.“ (EwL, S. 36). Der Vater, „ordnungsliebend“ und mit „hochfliegenden Gedanken“ (EwL, S. 36), ist fasziniert von der fortschrittlichen Modernität der Ausländer, insbesondere von der Ordnung, die die britische Mandatsherrschaft über den Irak verhängt: „Alles, was wir von den Fremden lernen können, ist Ordnung. Sie ist die Grundlage eines modernen Lebens.“ (EwL, S. 36). In den Worten des Vaters findet sich ein Echo des paternalistischen Erziehungsanspruchs der Kolonialmächte wieder, die Verbreitung von Zivilisation und Fortschritt durch koloniale Erziehung – ein Anspruch, der im kolonialen Diskurs mit der erklärten kulturellen, intellektuellen und moralischen Unterlegenheit der kolonialisierten Subjekte gerechtfertigt wurde.⁴⁶⁶ Durch die Assoziation der britischen Autorität mit Anwars strengem, zu Brutalität neigendem Vater ist das Motiv der Ordnung aber schon zu Beginn des Romans belastet – sie erscheint als paternalistische Gängelung.

Anwar selbst ist fasziniert von den „schönen Häuser[n]“ (EwL, S. 34) der Reichen, den europäischen Cafés und den modernen Menschen, die sie besuchen: „Immer wollte ich zu diesen Orten, zog es mich in die Nähe dieser Menschen.“ (EwL, S. 35). Eine

⁴⁶⁶ Vgl. Loomba, S. 23-51. Eine Einführung in das Thema bietet Ania Loomba. Das kumulierte „Wissen“ (Edward Said) der ersten Entdecker und der Forscher, die ihnen nachfolgten, steuerte nicht nur nachhaltig die Wahrnehmung kolonialisierter Völker; es rechtfertigte auch ihre Unterdrückung und war damit Teil der kolonialen Machtausübung. Kolonialisierung wurde als Verbreitung der Zivilisation, als Sieg des Menschen über die Natur und Triumph der Wissenschaft über den Aberglauben gedeutet.

Möglichkeit der Teilhabe an der fortschrittlichen Modernität der britischen Mandatherrschaft eröffnet sich Anwar schließlich durch die Begegnung mit dem jungen Ezra Golan, dem Sohn einer wohlhabenden jüdischen Kaufmannsfamilie, mit dem sich Anwar eines Tages auf dem Heimweg anfreundet. Ihre Freundschaft ist ungewöhnlich, denn die soziale Segregation – zwischen Armen und Reichen – bestimmt auch den Alltag der Kinder. Das Kennenlernen ist nur möglich, weil Ezra die räumlichen und sozialen Grenzen seiner sozialen Schicht überschreitet:

[Ezras] Familie war reich, [...] das wusste jeder. Dennoch trieb er sich, wann immer er konnte, auf den Straßen herum. Ich wunderte mich darüber, denn eigentlich sah man die Kinder der reichen Händler kaum einmal. Sie hatten eigene Schulen und in ihrer Freizeit blieben sie unter sich. Aber Ezra war anders [...]. (EwL, S. 39-40)

Ezra stellt seine moderne Gesinnung offen zur Schau – er „trug stets Hemd und Hose nach europäischer Art und nie eine Kopfbedeckung.“ (EwL, S. 39). Seine Familie genießt einen deutlich an Europa orientierten Lebensstil. Die Handelsfirma seines Vaters Salomon ist international ausgerichtet; technische Errungenschaften wie Telefon und Automobil ermöglichen der Familie Mobilität und Kontakte in alle Welt. Insbesondere Salomons neues Automobil ist ein Schibboleth für den Fortschritt, an dem die Familie Golan beteiligt scheint. „Wie sollte ich mir Menschen vorstellen, die etwas so Schönes und zugleich Fortschrittliches herstellten und verkauften?“ (EwL, S. 84), fragt sich Anwar, als er den Wagen zum ersten Mal bestaunt. Durch ihre Teilnahme an der modernen, fortschrittlichen Entwicklung Bagdads erscheint die jüdische Familie Golan als Nutznießer kolonialer Versprechungen. Die Familie profitiert von dem Einfluss der Briten, die den Schutz ethnischer Minderheiten – insbesondere der wohlhabenden jüdischen Händlerfamilien – garantieren. Diese Protektion wird von den irakischen Nationalisten allerdings auch genutzt, um antisemitische Tendenzen in der Mehrheit der irakischen Araber zu schüren, und verstärkt letztendlich die schwelenden ethnischen Konflikte.

In Anwars Erzählung erscheint Ezra als transformative Figur, durch die Anwar über die Grenzen seiner sozialen Schicht hinausblicken kann und Neues lernt. Ihre Freundschaft verspricht also den Beginn einer interkulturellen Bildungsgeschichte. Schon ihre erste Begegnung zeigt Ezras ernsthafte Wertschätzung für Bildung und Wissen und seine kritisch-reflektierende Haltung gegenüber politischen Narrativen. Anders als Anwar

ist sich Ezra über den zunehmenden Einfluss der Nationalisten auf die öffentliche Meinung bewusst: „Was hast du heute in der Schule gelernt, Anwar? [...] Haben sie dir etwas erzählt von der Unabhängigkeit des Iraks und den goldenen Zeiten, die uns allen bevorstehen?“ (EwL, S. 40). Ezra wirft Anwars Schulbücher in den Straßenstaub, bevor er sie zu Anwars Überraschung wieder einsammelt, sorgfältig vom Schmutz befreit und zurückgibt. Schließlich bietet er Anwar an, ihm etwas Neues zu zeigen: „Willst du mal etwas anderes sehen als das da?“ (EwL, S. 41). Aus dem Rückblick beschreibt Anwar die Begegnung mit Ezra als einschneidendes Erlebnis, das das Ende seiner Kindheit markiert. Das kulturell Fremde wird also zum Auslöser der existentiellen Fremdheit des Erwachsenwerdens: „Nicht mein Vater mit seinen vielen Ideen vom Fortschritt, nicht der Mullah in der Koranschule oder die Lehrer. [...] Überhaupt niemand in meiner Nähe. Es musste ein Fremder sein, der mich mitnahm in die Fremde, und eben das tat Ezra.“ (EwL, S. 41). Der Roman stellt damit das transformative Potential kultureller Fremdheit heraus, das als Grundlage interkultureller Lernprozesse dienen könnte.

Die Freundschaft mit Ezra ermöglicht Anwar tatsächlich typische Bildungserlebnisse – sie erweitert seinen Bewegungsraum und verschafft ihm Zugang zu anderen sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Schichten. Durch Ezra kommt Anwar in die westlichen Cafés, in denen die wohlhabenden, gebildeten Bagdader ihre Freizeit verbringen. Die gesellschaftliche Segregation wird durch diesen transgressiven Akt vorübergehend aufgehoben und als soziale Konstruktion erkennbar:

Nie hätte ich mich in dieses Café am Rande eines der Parks von Bataween verirrt. Nicht einmal gehört hatte ich davon. Eine unsichtbare Mauer schien den grünen Bezirk Bagdads zu umgeben. Sie sorgte dafür, dass jeder, der nicht hierhergehörte, dieser Gegend fernblieb. Einmal da, wunderte ich mich, wie leicht der Weg zu finden gewesen war. (EwL, S. 44)

Anwar – und der Leser – erhalten nun unbekannte Einblicke in den Alltag verschiedener ethnischer, sozialer und politischer Gruppen. Anwar lernt Ezras Freunde kennen, die im kommunistischen Untergrund aktiv sind, und seinen Vater, den wohlhabenden und international vernetzten Kaufmann Salomon. Dabei zeichnet der Roman ein komplexes Bild des gesellschaftlichen Gefüges, indem er transkulturelle Gemeinsamkeiten und intrakulturelle Diversität herausstellt: Trotz der ökonomischen Unterschiede zwischen

Anwars Familie und der jüdischen Familie Golan macht der Roman auf ihre Gemeinsamkeiten aufmerksam, wie z.B. die physische Ähnlichkeit zwischen Anwars und Ezras Vater – „Äußerlich ähnelten sie sich, beide waren von etwa gleicher Körpergröße, etwas beleibt, die Haut recht dunkel. Nur die Kleidung unterschied sie deutlich.“ (EwL, S. 68). Gleichzeitig werden ethnische Gruppen, wie die Bagdader Juden, als intern divers gezeichnet. Die Identitätskonstruktionen der jüdischen Figuren sind ein besonders hervorstechendes Beispiel dafür: Während sich Ezras Vater Salomon vor allem über sein Geschäft, seine Familie und, erst in zweiter Linie, seine Religion identifiziert, ist Ezras intellektueller Freund Ephraim, der anders als Ezra im traditionellen Judenviertel in ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen ist, ein überzeugter Atheist. Seine persönliche Identität wird völlig von seinen politischen Überzeugungen geprägt; er leitet die Gruppe der Kommunisten, die Anwar über Ezra kennenlernt.

Anwar macht schließlich auch erste Liebeserfahrungen, als er Mirjam, Ezras forscher und selbstständiger Schwester, begegnet. Seine Zuneigung zu ihr ist tief, aber widersprüchlich. Mirjams selbstbewusstes Verhalten, ihre gesellschaftliche Stellung und intellektuelle Überlegenheit rufen bei Anwar Bewunderung und Unsicherheit hervor – er ist gleichzeitig „gebannt“ (EwL, S. 43) und eingeschüchtert. Ein Zeichen des sozialen Ungleichgewichts zwischen den beiden ist die Verwischung weiblich und männlich konnotierter Verhaltensweisen bei ihrer ersten Begegnung. Als Ezra Mirjam seinen neuen Freund vorstellt, „mustert[]“ sie ihn „aufmerksam von oben bis unten“ (EwL, S. 44), während Anwar zurückweicht.

Durch die Thematisierung typischer, aus der Gattungstradition bekannter Bildungserfahrungen finden sich in Fatahs Roman also die Rudimente eines interkulturellen Bildungsromans. Ezras Freundschaft und die Bekanntschaft mit der wohlhabenden jüdischen Kaufmannsfamilie ermöglichen Anwar einen (vorübergehenden und flüchtigen) Zugang zur neuen Modernität des Iraks unter britischer Mandats Herrschaft. Anwars Interesse an Ezra ist zu einem großen Teil von seinem Wunsch nach sozialen Aufstiegsmöglichkeiten, versinnbildlicht in seiner immer wieder erwähnten Faszination für die „schönen Häuser“ der Reichen, motiviert: „Wenn ich [...] [Ezras Freundschaft] auch nicht jeden Tag brauchte, so war sie doch wie ein Fenster auf eine unbekannte prachtvolle

Straße hinaus, von deren Anblick ich einfach nicht lassen wollte.“ (EwL, S. 96). Im europäischen Café in Bataween ist Anwar vor allem von der auffälligen „Exklusiv[ität]“ (EwL, S. 48) des Ortes angezogen. Fasziniert beschreibt er den schweigsamen Kellner im „flecklose[n] Hemd“, der „wie ein Diener [herumhuscht]“ (EwL, S. 48). Der Leser, der durch den ersten Teil der Rahmenhandlung schon etwas mehr über Anwars späteres Leben weiß, wird in dieser Episode aber auch eine Vorausdeutung auf seine zukünftige Rolle als Diener und Bote erkennen.

Der Zug, auf den Anwar und Ezra auf einem ihrer Streifzüge durch Bagdad aufspringen und der sie bis über die Stadtgrenzen hinaus trägt, symbolisiert nicht nur die Neugier der beiden Jungen und ihr Drängen nach Veränderung und Aufbruch, sondern ist auch ein Sinnbild des modernen, technisch fortgeschrittenen Iraks unter westlichem Einfluss:

Zusammengedrängt, die Rücken an die heißen, vibrierenden Beschläge der Waggontür gepresst, sahen wir vorbeifliegende Hügel, all die aufgesprungene, verdorrte Erde und den im Dunst weißglühenden Horizont und wir schrien nicht gegen, sondern mit dem berauschenden Lärm dieser Maschine, die einfiel in das müde, alte Land, um Kunde zu geben von einem anderen Leben, einer anderen Welt. (EwL, S. 53)

In der Zugepisode überlappen sich persönliche Entwicklungsgeschichte und koloniales Fortschrittsnarrativ. Sie macht auf strukturelle Affinitäten zwischen dem klassischen Bildungsroman-Schema und dem kolonialen Propaganda-Diskurs aufmerksam: beide präsentieren ein optimistisches Entwicklungsnarrativ, basierend auf persönlicher und gesellschaftlicher Weiterentwicklung.

Doch Anwars interkulturelle, moderne Bildungsgeschichte scheitert schließlich an der Rigidität und Ungleichheit der gesellschaftlichen Ordnung. Von Anfang an ist Anwars Freundschaft mit Ezra alles andere als unbelastet. Anwar hegt ein hartnäckiges Misstrauen gegenüber seinem neuen Freund – „diese[n] reiche[n] Jude[n]“ (EwL, S. 44) – und zweifelt immer wieder an seiner Aufrichtigkeit. Mit dem wachsendem Einfluss der Nationalisten wirken die zunehmenden politischen Konflikte auch auf ihre Freundschaft ein. Als sich ein Gespräch der beiden Jungen auf einem ihrer Spaziergänge durch die Gassen der Stadt der Politik zuwendet, wird deutlich, dass sich die wachsenden Spaltungen zwischen den ethnischen Gruppen auch in ihrer Freundschaft abzuzeichnen beginnen: „Du musst dir das vorstellen,“ keuchte er [= Ezra], ohne auf die Leute in sei-

nem Weg zu achten, „sie behaupten tatsächlich, die Juden stünden der nationalen Einheit im Wege.“ „Wer sagt das?“ [...] „Na, wer schon? Du weißt es doch – deine Leute.““ (EwL, S. 75).

Als irakischer Araber aus ärmlichen Verhältnissen ist Anwar sozial und politisch marginalisiert und rechtlich unterprivilegiert, wie in mehreren Episoden gezeigt wird. Als die beiden Jungen am Stadtrand von Bagdad über die Leiche des Juden Menahem stolpern – ein erstes Zeichen des allmählich eskalierenden Antisemitismus – und von der Polizei aufgegriffen werden, wird Anwar in eine Zelle mit Dieben und Straßenräubern gesperrt, während Ezra von seinem Vater abgeholt werden darf. Diese alltägliche Diskriminierung führt zu Anwars erster Begegnung mit dem Dieb Malik, dessen Bande er sich später anschließend wird – der Text deutet also eine gewisse Kausalität zwischen Anwars sozialer Benachteiligung und seiner späteren Entwicklung an.

Die gesellschaftlichen Spaltungen erstrecken sich auch auf die Bildungsinstitutionen. Die Kinder der Familie Golan haben Zugang zu europäischen Schulen und Bildungsmedien. Ezra liest die englischsprachige *Iraq Times* und seine Schwester besucht eine französische Mädchenschule. In Anwars Schule verbreiten die Lehrer dagegen die Propaganda der wechselnden politischen Führungen oder lassen sich zunehmend von Mitgliedern der Schwarzhemden, einer nationalistischen Jugendorganisation, einschüchtern. Dass an Anwars Schule Bildung allmählich durch nationalistische Propaganda ersetzt wird, wird von Ezra direkt ausgesprochen. Mit einem Hinweis auf das imposante Schulgebäude der französischen Mädchenschule, die seine Schwester besucht, stellt Ezra fest: „Bildung bekommt man dort. Was du lernst, ist Propaganda.“ (EwL, S. 189). Diese Unterschiede führen dazu, dass Anwar über die politische Situation weitaus weniger informiert ist als Ezra: „Er erfuhr in seiner besseren Schule tatsächlich mehr als ich, ganz zu schweigen von dem, was er zu Hause aufschnappte.“ (EwL, S. 75). Diese unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten belasten auch die sich anbahnende Beziehung zwischen Anwar und Mirjam. Als sie beginnt, Anwar heimlich Briefe zu schreiben, wagt er nicht ihr zu antworten, aus Angst seine Unwissenheit preiszugeben: „Noch heute blicke ich hilflos auf das Stück Papier und erinnere mich an die Scham beim Gedanken an eine mögliche Antwort, die all meine Unbildung verraten würde.“ (EwL, S. 96).

Ironischerweise bestehen in der irakischen Gesellschaft auch für Mirjam nur eingeschränkte Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Entwicklung. Zwar hat sie als Tochter einer wohlhabenden Händlerfamilie eine gute Schule besucht, aber Mirjams Bildungsprozess kommt mit ihrem Schulabschluss zu einem jähen Ende: „Die Schule ist vorbei, es gibt nichts mehr, was du lernen könntest.“ (EwL, S. 173), erklärt ihr Vater und drängt zu einer raschen Heirat. Mirjam protestiert gegen die transaktionale Natur der vom Vater arrangierten Verbindung: „Du führst mich vor wie ein Stück Vieh. [...] Aber ich bin ein Mensch.“ (EwL, S. 173). Sie verteidigt dabei auch ihren Anspruch auf Subjektivität und selbstbestimmte Entwicklung. Die Antwort der Mutter ist jedoch praktisch und beharrt auf der Bewahrung der sozialen Ordnung: „Hat jemals jemand davon gelebt, ein Mensch zu sein? Was soll das heißen? Sag es mir. Steht das in deinen Büchern? Du bist eine Frau und hast einen Platz in dieser Welt.“ (EwL, S. 173). Auch Mirjams Handlungsoptionen für die Zukunft sind also stark eingeschränkt. Nur im westlichen Café hat sie Raum sich zu entfalten. Als Anwar sich von den Geschwistern zu distanzieren beginnt, zeigt sich das auch in seiner nüchternen Bewertung von Mirjams Versuchen, ein modernes, selbstbestimmtes Leben zu führen: „Ich war sicher, sie spielte in diesem Café eine Rolle, auf die sie sich vorbereitete. Wahrscheinlich genau dann, wenn sie die westliche Kleidung für den Abend aussuchte und für die Fahrt hierher sorgsam unter der Abbaja verhüllte.“ (EwL, S. 159). In der irakischen Gesellschaft bleibt Mirjams emanzipiertes, selbstbewusstes Verhalten ein Rollenspiel. Die so skizzierte weibliche Bildungsgeschichte ist Anwars Entwicklung nicht ganz unähnlich.

Innerhalb der irakischen Gesellschaft, so scheint es, gibt es für Anwar keine Möglichkeit für soziale Mobilität und Selbstbestimmung. Das moderne, fortschrittliche Leben der Familie Golan erweist sich als elitär und unzugänglich. Der zu Beginn als mögliches Handlungsmuster aufgerufene Bildungsroman, in dem nicht nur Anwar, sondern auch die irakische Gesellschaft am Fortschritt als persönliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung beteiligt werden könnten, bleibt unentwickelt. Es sind gerade Anwars Erlebnisse in den europäischen Cafés und schönen, gepflegten Stadtvierteln, durch die seine gesellschaftliche Marginalisierung am deutlichsten zu Tage tritt. Symbole des Fortschritts wie Salomons schönes neues Auto stellen nur seine eigene Armut heraus. In der glänzenden Karosserie des Wagens erblickt Anwar sich selbst „wie in einem dunk-

len Spiegel, [seine] glänzende Haut und an den Knien die kleinen Löcher in [seiner] Hose.“ (EwL, S. 84). Der Geruch der Ledersitze erinnert ihn an die elenden Arbeitsbedingungen der Gerber: „Ich legte die Handflächen auf das Leder und sog den fremdartigen Geruch tief ein. Kurz kamen mir die Gerberjungen mit ihren Eimern voll Kot in den Sinn“ (EwL, S. 86).

Der Einfluss der Briten auf den Irak offenbart sich also als zutiefst widersprüchlich. Die Replikation europäischer Lebensverhältnisse im Irak erfüllt scheinbar die koloniale Propaganda des raschen gesellschaftlichen Fortschritts der Mandatsgebiete durch den zivilisierenden Einfluss Europas. Hier spielt der Roman auf das progressive Zivilisierungsnarrativ kolonialer Propaganda an. Gleichzeitig jedoch sorgt die Ordnung der Briten für soziale Rigidität und gesellschaftliche Spaltungen. Die von den Briten instigierte Politik des sozialen Ausgleichs, die Protektion ethnischer Minderheiten wie der Juden, gewährleistet eine Zeit lang politische und gesellschaftliche Stabilität. Diese Ordnung bewirkt jedoch auch die Zementierung und Verstärkung existierender sozialer Ungleichheiten in der irakischen Gesellschaft (nur bestimmte Gruppen nehmen an der neuen Modernität teil). Es sind gerade diese Ungleichheiten, die das Erstarken der Nationalisten entscheidend begünstigen.

Anwars endgültiger Ausschluss aus dem modernen Fortschrittsnarrativ der kolonialen Ordnung erfolgt schließlich in Form einer persönlichen Ablehnung. Als Anwars Interesse an Mirjam Salomons Aufmerksamkeit erregt, ist auch er bedacht, die bestehende Ordnung zu bewahren. Er lehnt Anwar als möglichen Kandidaten für seine Tochter ab:

„Es ist nicht so, dass ich dich nicht mag. Und eigentlich sind Fremde immer bei uns willkommen.“ Traurig blickte er in das vom Tor her einfallende Licht. „Im Grund kennen wir, gerade jetzt, zu wenige von euch. Ich weiß das. Aber hier geht die Familie vor; wir müssen die Ordnung wahren.“ (EwL, S. 98)

Anwars Interesse an Mirjam bedeutet nicht nur die Möglichkeit seines sozialen Aufstiegs, sie wird in Salomons Worten auch als potentielle Lösung der zunehmenden gesellschaftlichen und ethnischen Konflikte im Irak angedeutet (ironischerweise geschieht dies in dem Moment, in dem sich ihre Verbindung auch als unmöglich herausstellt). Die Bewahrung des gesellschaftlichen Status quos steht Anwars sozialer Mobilität und

selbstbestimmter Entwicklung im Wege und verhindert dabei auch die Möglichkeit echten sozialen Fortschritts und gesellschaftlichen Ausgleichs, wie sie die Beziehung zwischen Anwar und Mirjam in ihrer Überschreitung der sozioökonomischen und ethnisch-religiösen Spaltungen der irakischen Gesellschaft vorwegzunehmen scheint.

Zu Mirjams Enttäuschung lehnt sich Anwar nicht gegen ihren Vater auf: „Du tust also, was mein Vater dir sagt? [...] Das tue ja nicht einmal ich.“ (*EwL*, S. 159). Anwar ist kein Rebell, der die soziale Ordnung verändert, er wird vielmehr zum Fallbeispiel für die Verfehlungen und inneren Widersprüche dieser Ordnung. Anwars Drängen nach Selbstständigkeit und sozialer Mobilität lässt ihn schließlich andere Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten suchen und er erlebt eine katastrophale, traumatische Entwicklungsgeschichte, in deren Verlauf er sich unrettbar in Schuld verstrickt. Seine Entwicklung ist weiterhin von Bildungsroman-Motiven gekennzeichnet, die aber zunehmend ins Groteske verzerrt werden. Anwars Lehrer und Ersatzväter sind Räuber, Nationalisten, religiöse Fundamentalisten und SS-Männer, die seinen Wunsch nach sozialer Mobilität, Bildung und Selbstbestimmung für sich ausnutzen und Anwar als Diener, Bote und schließlich Soldat ausbeuten. Während der Straßenräuber Malik Anwar mit Freiheit und Unabhängigkeit lockt, verspricht ihm der Nationalist Nidal Stärke und persönliche Weiterentwicklung. Der Großmufti von Jerusalem bietet Anwar eine weltanschauliche Orientierung. Anwars Bereitschaft zur „Bildung“ wird nicht belohnt, sondern erweist sich gerade als verhängnisvoll. Keines der Versprechen wird schließlich eingelöst. An Stelle einer psychischen Weiterentwicklung dokumentiert Anwars Erzählung seine allmähliche Regression hin zu kindlicher Unreife und einer metaphorisch als animalisch und monströs gekennzeichneten psychischen Verrohung. Anwars wachsende Unmündigkeit als handelnde Figur in der Erzählung wird von seiner zunehmenden Unzuverlässigkeit als Erzähler begleitet. Auch auf der gesellschaftlichen Ebene wird das Entwicklungsmotiv negativ entfaltet: auf das Versprechen von Fortschritt und Modernität der kolonialen Ordnung folgt die schreckliche Brutalität des Pogroms gegen die Bagdader Juden; Europa stürzt ins Chaos des zweiten Weltkriegs.

Als eine der regelmäßig stattfindenden Massendemonstrationen in der Bagdader Innenstadt vom Militär mit Waffengewalt niedergeschlagen wird, fällt Anwar im Chaos

der panisch flüchtenden Demonstranten dem Räuber Malik und seiner Bande in die Hände. In seine anfängliche Angst und Abscheu vor der unverhohlenen Grausamkeit der Bande mischt sich jedoch schon bald Abenteuerlust und eine zögerliche Faszination. Während seine Freundschaft mit Ezra weiter abkühlt, fühlt sich Anwar zunehmend von der freien, rücksichtslosen Existenz der Räuber angezogen. Das Leben der Bande in ihrem geheimen Lager am Tigrisufer, jenseits der Stadtgrenzen und außerhalb sozialer Ordnungen, ist von einer grotesken Domestizität geprägt, durch die die Motive Bildung und Erziehung erneut aufgegriffen werden: „Der Schmuggler Jussuf kochte im Schutz von Palmenblättern, die anderen saßen wie Kinder um ihn herum.“ (*EwL*, S. 105). Den Anführer Malik beschreibt Anwar als „verzerrte Ausgabe meines Vaters, immer beschäftigt mit seinen eigenen Gedanken und stets bereit, sie anderen aufzuzwingen“ (*EwL*, S. 108). Malik besitzt innerhalb der sozialen Struktur der Bande uneingeschränkte Autorität und ahndet jeden Ungehorsam mit brutaler Bestrafung, die er zynisch als Erziehungsmaßnahmen beschreibt (vgl. *EwL*, S. 104).

Das Klettern, das Malik Anwar beibringt, gewährt ihm jedoch den Zugang zu den „schönen Häusern“, der ihm bisher verwehrt blieb – es ersetzt einen legitimen sozialen „Aufstieg“, der innerhalb der irakischen Gesellschaft für Anwar nicht möglich scheint. So wird Anwars Aufnahme in die Bande der Räuber und seine Einweisung in die Kunst des Kletterns zum Ersatz für reguläre Bildungsprozesse. Malik äußert sich abfällig über den Nutzen einer formalen Schulbildung und bietet ihm eine alternative Ausbildung an: „Wozu willst du in die Schule gehen? Du kannst lesen, schreiben und rechnen. Alles, was sie dir von nun an beibringen, ist nutzlos. Ich lehre dich, was du wirklich brauchst.“ (*EwL*, S. 125). Der Anschluss an Maliks Bande erfüllt scheinbar Anwars Bedürfnis nach Selbständigkeit und persönlichen Freiheiten. Teil von Anwars Euphorie über seine neue, ungebundene Lebensweise, die der allmähliche Anschluss an Malik und die Räuber mit sich bringt, ist eine optimistische Aufbruchsstimmung, die vage an das koloniale Fortschrittsnarrativ erinnert. Statt in die Schule zu gehen, treibt sich Anwar tagsüber am Flusssufer herum, „denn der Tigris erschien mir nun als Inbegriff des Lebens und ungeahnter Möglichkeiten.“ (*EwL*, S. 127). Doch Anwars Hoffnung auf Veränderung wird hier bereits als illusorisch gekennzeichnet. Der Anblick Bagdads vom Tigrisufer aus ist

„verheißungsvoll[.]“ (EwL, S. 109), aber nur eine undeutliche Sinnestäuschung – das Bild der Stadt „zerfließt“ „im Hitzeblimmern“ (EwL, S. 109).

Der Text entfaltet zunehmend negative Bedeutungsaspekte des Freiheitsmotivs. Bei den Räubern wird es als Bruch mit sozialen und gesellschaftlichen Ordnungen, Auflösung persönlicher Bindungen und hemmungslose Brutalität neu interpretiert. Nachdem Maliks Bande vom Militär zur Einschüchterung von Demonstranten eingesetzt wird, berichtet ein Mitglied der kommunistischen Gruppe um Ezras Freund Ephraim von der haltlosen Kaltblütigkeit der Räuber, der in der sich zunehmend auflösenden sozialen Ordnung keinerlei Schranken gesetzt werden: „Dieses Pack hat gewütet wie die Tiere. Sie durften alles, niemand hat sie zurückgehalten.“ (EwL, S. 114). Auch Anwar begeht schließlich eine ähnliche Überschreitung: Als er eines Tages auf das Haus der Familie Golan klettert, zu dem es ihn trotz seiner Affiliation mit den Räubern noch immer hinzieht, beobachtet Anwar Mirjam und eine Heiratsvermittlerin heimlich durchs Fenster. Anwars scheinbare Weiterentwicklung – die Freiheit und Unabhängigkeit, die ihm das Leben bei den Räubern verspricht – wird dabei mit seiner tatsächlichen psychischen Regression kontrastiert. Seine Erleichterung, einer Bestrafung entgangen zu sein, ersetzt ein überwältigendes Gefühl der Scham, „weil [er] wie ein Tier an der Wand gehangen und [sich] diesen Anblick gestohlen hatte.“ (EwL, S. 177).

Als Anwar beginnt, sich von seinem Vater zu lösen, und alte Freundschaften vernachlässigt, empfindet er die resultierende soziale Bindungslosigkeit zunächst als Befreiung – „[M]ein neues Leben [begann] unbeschwert von den Bindungen der Vergangenheit.“ (EwL, S. 28). Dieses Gefühl wird begleitet von einer Geringschätzung gegenüber anderen, die von Anwar als Selbständigkeit und Teil des Erwachsenwerdens missverstanden wird: „Malik hatte mich angesteckt mit seiner Verachtung für alles und jeden. Ich fühlte mich unabhängig, seit ich diese Verachtung mit ihm teilte. Es war, als [...] hätte sie mich zum Mann gemacht.“ (EwL, S. 135). Zu spät und nur vorübergehend ist Anwar in der Lage, die Freiheit der Räuber als Illusion zu erkennen. Als er um Malik zu schützen einen Beduinen tötet, erkennt er voll Bestürzung, dass ihn seine Taten festgelegt haben:

Ich war vollkommen allein und die Einsamkeit sprang mich an wie ein weiches Tier, drang in mich ein und zeigte jetzt erst, was sie wirklich war: Trauer. Hellsichtige Trauer um alles, was hätte sein können, wenn ich nicht gewesen wäre, der ich war, noch immer bin und bleiben muss. (EwL, S. 171)

Ich-Identität erscheint hier also nicht als erhofftes Ziel geglückter Bildungsprozesse, sondern als beklemmende, ausweglose Unfreiheit, die den Ausschluss aus legitimen Formen sozialer Gemeinschaft nach sich zieht.

Anwars verkehrter Entwicklungsprozess hin zu wachsender Unfreiheit und Fremdbestimmung geht weiter, als ihn Malik als Informant zu den irakischen Offizieren schickt. Die Offiziere sind nationalistisch gesinnt und planen im Geheimen einen Coup gegen die von den Briten unterstützte Regierung. Sie kollaborieren mit den Nazis und erwarten, nach dem Ende des Krieges auf der Seite der Sieger zu stehen. Im Offiziersclub wird Anwar dem Nationalisten Nidal als Maliks „Schützling“ (EwL, S. 131) vorgestellt – dabei tritt die zunehmende Verflechtung von Lernen und Dienen, Bereitschaft zur Bildung und Ausbeutung deutlich zu Tage: „[Malik] beschrieb mich als zuverlässig, gelehrig und verschwiegen und wies darauf hin, dass er mich bereits ausgebildet habe und ich somit über spezielle Fähigkeiten verfüge, die möglicherweise von Nutzen sein konnten.“ (EwL, S. 131). Mit anfänglichem Widerwillen beginnt Anwar im Offiziersclub als Diener zu arbeiten, denn statt „Laufbursche“ des Militärs wäre Anwar lieber „Maliks Mann“ (EwL, S. 135). Die Umstände verlangen von Anwar ein Rollenspiel, das jedoch nichts mit der spielerischen Exploration sozialer Rollen der Bildungsroman-Tradition gemein hat, sondern auf seine rückläufige Entwicklung hindeutet: „Ich trieb es so weit, dass ich mir einbildete, einen anderen spielen zu müssen, einen unbedarften Jungen, der froh war, überhaupt hier sein zu können.“ (EwL, S. 136).

Im Offiziersclub begegnet Anwar auch zum ersten Mal einem Deutschen, dem undurchsichtigen „Mr. Otto“, der sich wegen seines „unaussprechlichen Nachnamen[s] [...] rücksichtsvoll mit seinem Vornamen ansprechen [lässt]“ (EwL, S. 152). In Anwars naivem Erzählerbericht erscheint der elegant gekleidete Deutsche als exotische und skurrile Figur: „Ein wenig erinnerte er an Errol Flynn, aber dann auch wieder an jenen wilden schwarzen Mann aus dem Cotton Club in New York, der sein Publikum mit dem Taktstock zum Singen animierte und den ich von Fotos kannte.“ (EwL, S. 151). Für Anwar

ist Deutschland zu diesem Zeitpunkt ein fremdartiger, nur aus Kinofilmen bekannter Ort, seinem alltäglichen Leben in Bagdad so weit entrückt, dass er nur mit märchenhaften Mitteln erreichbar scheint: „Allein der Gedanke [...] [an eine Reise nach Deutschland] schien mir vermessen und doch schlich er sich in meine Träume, in denen mir der Vogel Roch erschien, mir die Krallen in die Schultern schlug und mich in den Himmel trug“ (EwL, S. 186). Die Bedeutung von Mr. Ottos Besuch bei den irakischen Offizieren wird erst allmählich ersichtlich. Der Gast aus Deutschland arbeitet für das Auswärtige Amt in Berlin und versucht, die Machtinteressen der Nazis im Nahen Osten umzusetzen, wie er den anwesenden Offizieren selbst erklärt:

Es braucht kundige Männer, um hier die Lunte zu finden, die man hernach entzünden will. Aus diesem Grund, meine Herren, gibt es in der Wilhelmstraße in Berlin bereits eine eigene Abteilung für den Nahen Osten. Und, das kann ich hier offen sagen, aus diesem Grund sehen Sie mich vor sich sitzen. (EwL, S. 154)

Mr. Ottos langatmige und verworrene Ausführungen über den völkischen Kunstbegriff und die „große[], umfassende[] Erneuerung des deutschen Volkes“ (EwL, S. 151) stoßen bei seinen Zuhörern zunächst nur auf Verwirrung: „Ich verstand nicht recht, was er sagte, bemerkte aber, dass sich Mr. Otto vom Rhythmus seines eigenen Sprechens davontragen ließ.“ (EwL, S. 152). Auch die Offiziere machen „nicht den Eindruck [...], als würden sie ihm folgen können“ (EwL, S. 152). Erst als sich der Deutsche dem Thema des Irak und der britischen Mandats Herrschaft zuwenden, hat er die volle Aufmerksamkeit der Anwesenden. Nach der kolonialen Ordnung ist es nun das nationalsozialistische Zukunftsnarrativ, das die bekannten Motive der Freiheit und des Fortschritt für sich in Anspruch nimmt und damit die Narrative des klassischen Bildungsromans wiederholt:

[In Kairo], wie an vielen anderen Orten der Region, haben fortschrittliche Kräfte längst verstanden, dass die alten, im Grunde ort- und ziellosen religiösen Kämpfer überführt werden müssen in nationalreligiöse Erhebungen. [...] Sie brauchen keine Angst vor neuer Abhängigkeit und Unterwerfung zu haben. Der Krieg, der gerade begonnen hat, dient der Befreiung vom Joch des Judentums, von den Überresten der alten Entente cordiale in Afrika und vom Joch des Empire hier. Und Sie, meine Herren, können sagen, sie sind dabei gewesen. (EwL, S. 153)

Auch die irakischen Nationalisten, die mit den Nazis zusammenarbeiten, sind vorwärtsorientiert. „[W]ir arbeiten für eine bessere Zukunft.“ (EwL, S. 132), erklärt Nidal

Anwar. Ihre Propaganda wird an Anwars Schule von den Schwarzhemden, einer nationalistischen Jugendorganisation, verbreitet:

Manchmal stand einer von ihnen mitten im Unterricht auf und korrigierte den Lehrer. Meist ging es dabei um Geschichte. Dass die britische Herrschaft im Mandatsgebiet Irak auch Fortschritte mit sich gebracht hatte, dass die Wirtschaft nach den Osmanen erblüht war durch eine Politik des Ausgleichs zwischen den Volksgruppen und dass die Juden an dieser Entwicklung beteiligt waren, wurde als Blasphemie empfunden. (EwL, S. 81-2)

Die irakischen Nationalisten stellen das koloniale Fortschrittsnarrativ also in Frage, aber nur um es schließlich durch ihr eigenes zu ersetzen. Auf Nidals Drängen hin schließt sich Anwar auch den Schwarzhemden an und während in Europa der zweite Weltkrieg ausbricht, beginnt Anwar zusammen mit den anderen Jungen Deutsch zu lernen. Neben dem Sprachunterricht, der „in einem modernen Gebäude des Militärs“ (EwL, S. 184) stattfindet, erzählt der Deutschlehrer ausführlich von der „neuen Zeit“ und der nationalen „Zukunft“ (EwL, S. 185) des Irak. Anwar erkennt eine Möglichkeit „voranzukommen, etwas zu lernen“ (EwL, S. 184). Die Propaganda überzeugt ihn von der Rückständigkeit und Stagnation der irakischen Gesellschaft und er ist bereit, sich mit dieser Gesellschaft verändern zu lassen:

Ja, dachte ich, sollen sie mich erziehen, mich verändern und verbessern wie dieses Land. [...] Und kurz kam es mir vor, als hätte ich mein ganzes bisheriges Leben geschlafen wie all diese in der ewigen Wiederholung gefangenen Menschen um mich und sei jetzt erst erwacht. (EwL, S. 186-7)

Ironischerweise ist Anwars eigene Entwicklung zu diesem Zeitpunkt eine immer deutlicher zu Tage tretende Abfolge von Wiederholungen. Für den Leser wird es zunehmend schwierig, Anwar eindeutig in die Gruppe der Täter oder Opfer einzuordnen. Der schöne neue Anzug, den er mit Nidals Geld bezahlt, ist, wie ihm der Schneider stolz erklärt, aus dem hellen Stoff, den auch „die britischen Kolonialherren [...] bevorzugten“ (EwL, S. 187). Der Anzug, den Ezra spöttisch als „Ausgehuniform“ (EwL, S. 188) bezeichnet, ist eine Vorausdeutung auf Anwars eigene Verstrickung in diese Kolonisationsprozesse. Später als SS-Soldat im Krieg wird sich Anwar an der Eroberung von „Lebensraum“ im Osten (dem „weißen Land“ aus dem Romantitel) beteiligen und er wird damit Teil des kolonialen Siedlungsprojekts der Nationalsozialisten. Die Episode in der Schneiderei

verdeutlicht jedoch vor allem Anwars zunehmende Unfähigkeit, die problematischen und widersprüchlichen Aspekte seiner Entwicklung zu durchschauen. Obwohl Anwar vom Schneider bedient wird, bleibt er durch seine Unerfahrenheit in einer unterlegenen Position: „Die Auswahl machte mir Probleme, ich wusste nicht recht, welche Art von Stoff ich nehmen sollte. Der Schneider half mir, machte ein paar Vorschläge und wählte schließlich selbst.“ (EwL, S. 187). Dennoch ist es gerade das augenscheinliche Bedientwerden, das Anwar ein bisher unbekanntes Gefühl von persönlicher Bedeutung gewährt, wenn es ihn auch weiterhin verunsichert. Die Menschen, die am Ladenfenster der Schneiderei vorbeilaufen, scheinen ihn „tatsächlich wie jemanden ihresgleichen“ zu betrachten: „Jetzt sah man mich und wie man mir zu Diensten war, jetzt gab es Grund, den Blick, wenn auch nur im Vorübergehen, nach mir zu werden.“ (EwL, S. 187). Ironischerweise markiert die Episode aber gerade Anwars unbedachtes Einlenken in ein zunehmend serviles Abhängigkeitsverhältnis. Mit dem Geldbündel von Nidal in der Hosentasche fühlt sich Anwar wie ein „sorgloses Kind reicher Eltern“, „behütet und getragen von einer Macht, die ich noch immer nicht durchschaute, der ich inzwischen aber doch mit einem Ehrgeiz diene, den ich vorher nicht gekannt hatte.“ (EwL, S. 186).

Anwars Bindung an Nidal und die Nationalisten stellt seine Loyalität zu Malik immer mehr in Frage, ein Loyalitätskonflikt, der sich in der weiteren Romanhandlung mehrmals wiederholen wird. Zugehörigkeit bedeutet für Anwar Fremdbestimmung aber auch Sicherheit in einer zunehmend gefährvollen Umwelt. Während sich ethnische, religiöse und ideologische Konflikte weiter zuspitzen und der Einzelne irgendeiner Gruppe zugeordnet sein *muss*, werden Formen der Zugehörigkeit, die diese Gruppengrenzen nicht beachten, problematisch. Der erste Teil des Romans kommt schließlich zu seinem Höhepunkt am Ende des Kapitels „Ein geheimer Plan 1“, als die lange angedeutete gesellschaftliche Katastrophe eintritt. Nachdem der Krieg in Europa Bagdad erreicht und Kämpfe zwischen britischen und irakischen Truppen ausbrechen, wittern die Nationalisten eine Gelegenheit zum Staatsstreich. Während in aller Eile das Pogrom gegen die Bagdader Juden vorbereitet wird, drängt Nidal Anwar dazu, seine Loyalität zu beweisen und den Räuber Malik in eine Falle zu locken. Anwar findet sich plötzlich in einer beklemmenden Zwangssituation wieder, in der seine Handlungsfreiheit ein weiteres Mal auf wenige Optionen beschränkt scheint. Zutiefst unentschlossen, welcher Seite er sich

anschließen soll, aber von Maliks zunehmendem Misstrauen eingeschüchtert, entscheidet er sich schließlich zu einem riskanten Plan: die Räuberbande zur Villa der Familie Golan zu locken und dort an Nidal zu verraten. Während sich in den Straßen Bagdads die soziale Ordnung in drastisch geschilderten Gewaltexzessen auflöst, bringt Anwar mit Malik die Gefahr direkt ins Haus der jüdischen Familie. Wieder einmal werden also persönliche Geschichte und gesellschaftliche Ereignisse zusammengeführt. Zwar kann Anwar letztendlich das Schlimmste verhindern, indem es ihm gelingt, Malik an Nidal auszuliefern. Dennoch richtet die abgewendete Gewalt einen irreversiblen Schaden an. Der Einbruch der Räuber zerstört das Vertrauen der jüdischen Familie in ihre eigene Sicherheit und in die Möglichkeit, weiterhin als Teil der irakischen Gesellschaft in Bagdad zu leben. Sie entschließen sich zur Emigration.

Das Ende der Episode bringt schließlich die Enthüllung des „geheime[n] Plan[s]“ (EwL, S. 133) aus dem Kapiteltitel. Nidal verrät Anwar, dass er seine gesamte Entwicklung bereits seit dem Auffinden des toten Juden Menahem verfolgt und geleitet hat: „Du bist einer von uns, länger schon, als du ahnst.“ (EwL, S. 227). Nidal ist nicht nur für Menahems Tod verantwortlich, er hat auch Anwars erstes Zusammentreffen mit den Räubern auf der Demonstration arrangiert. Anwars fassungslose Proteste – „Es war ein Zufall“, stammelte ich, „Malik kannte mich nicht.“ (EwL, S. 227) – werden von Nidal resolut beiseite gewischt: „Irrtum. Auf der Demonstration warst du nie allein. Niemand in diesem Land ist allein.“ (EwL, S. 227). Diese soziale Gängelung, die sich an Anwar wiederum nur beispielhaft zeigt, stellt die Möglichkeiten selbstbestimmter Entwicklungsprozesse noch einmal in Frage.

Als die britischen Truppen den Aufstand der irakischen Kräfte schließlich niederschlagen, schickt Nidal Anwar im Gefolge des Großmuftis von Jerusalem, eines Nazi-Kollaborateurs, nach Deutschland. Trotz der schrecklichen Ereignisse, deren Zeuge Anwar wurde, weckt diese Reise (die vage Assoziationen mit dem Motiv der Bildungsreise wachruft) noch einmal Anwars alte Neugier und Sehnsucht nach Aufbruch:

War dies nicht die beste Zeit, mein Leben zu ändern, war nicht die Stadt, die ganze Welt in einem nie gesehenen Umbruch? Noch einmal zogen die Bilder von Zerstörung und Tod an mir vorbei, all das, was ich gesehen hatte und was angetan gewesen wäre, mich mit Schrecken zu erfüllen. Doch ich atmete schneller, nicht vor Angst, sondern in Erwartung meiner kommenden Abenteuer. (EwL, S. 236)

Auch im zweiten Teil des Romans bleibt das Thema Bildung zentral. Als Diener des Großmuftis in Berlin erhält Anwar ein weiteres Mal Deutschunterricht. Wieder ist der Unterricht mit ideologischen Unterweisungen verbunden. Die Übungstexte entstammen diesmal nationalsozialistischen Propagandaheften und umfassen „Themengebiete[] wie: Judentum, Rassenlehre, Außenpolitik und Ostgebiete“ (*EwL*, S. 270). Anwar, dessen Zuverlässigkeit als Erzähler zunehmend fragwürdig geworden ist, erscheint nun als williger, aber von Zweifeln geplagter Schüler, der sich offensichtlich bemüht, die neuen Lektionen zu verstehen, dabei jedoch gerade auf ihre inneren Widersprüche aufmerksam macht. Er entpuppt sich als augenscheinlich naiver, aber subversiver Erzähler:

Die Reden und Vorträge des Großmuftis handelten ständig von [...] [den Juden] und von der Gefahr, die sie darstellten. Und doch verstand ich den Zusammenhang nicht. Ich dachte an Ezra und Ephraim und an das jüdische Viertel von Bagdad. Du bist zu dumm, sagte ich mir, du hast so viele Fragen, niemand findet die Zeit, sie dir alle zu beantworten. (*EwL*, S. 258)

Durch Anwars frühere Freundschaft mit den Geschwistern Golan und seine persönlichen Erfahrungen in Bagdad ist die antisemitische Propaganda der Nazis nur eingeschränkt wirksam. Interkulturelle Begegnungen und Kontakte werden hier also in ihrem positiven Einfluss auf Anwars Entwicklung – als Mittel gegen Doktrinen der kulturellen Abschottung und Segregation – beschrieben.

Die letzte Form der Unterweisung, die Anwar erhält, ist schließlich seine Ausbildung zum Soldaten in einem Militärlager in der Nähe der Ostfront. Anwars Deutschunterricht und die zahlreichen ideologischen Lektionen seiner Lehrer von Bagdad bis Berlin werden rückblickend als Vorbereitung für diesen Krieg erkennbar. Noch einmal wird sich Anwar – zu spät – seiner Rolle in einem „geheimen Plan“ bewusst. Anwars Regiment ist an der brutalen Niederschlagung des Warschauer Aufstandes 1944 beteiligt. Beim „[A]usräuchern“ (*EwL*, S. 434) der Abwasserkanäle, in denen Zivilisten und Aufständische Zuflucht suchen, stolpert Anwar über Leichenteile, „von Männern und Frauen [...], grotesk flachgequetscht, obszön verrenkt und entstellt [...]“. Wir sahen einen Fries der Vernichtung, und ich bin sicher, schließlich hatte sich mir dort unten der geheime Plan enthüllt“ (*EwL*, S. 434). Der „geheime Plan“ der Nazis ist die erbarmungslose, absolute Vernichtung und Anwars Aufgabe in diesem Plan ist ihre Ausführung. Sei-

ne Entwicklung scheint einer fatalen Teleologie zu folgen, die die teleologische Struktur des klassischen Bildungsromans grotesk imitiert. Weitere Aspekte von Anwars problematischer Bildungsgeschichte sollen im Folgenden genauer untersucht werden, insbesondere die zirkuläre, regressive Qualität seiner Entwicklung und seine zunehmende Unzuverlässigkeit als Erzähler.

6.4. Unzuverlässiges Erzählen

Als homodiegetischer Ich-Erzähler der Binnenhandlung sind Anwars Möglichkeiten, wahrheitsgemäß und vollständig zu erzählen oder Menschen und Ereignisse akkurat zu bewerten, zwangsläufig eingeschränkt. Aber mehr als diese unvermeidliche Beeinträchtigung, bedingt durch sein unmittelbares Miterleben der Handlung, scheint Anwar zunehmend unfähig, die Menschen um ihn herum, ihre Handlungen und Motive, zu durchblicken. Immer wieder wird er sich seiner eigenen Unwissenheit bewusst, die gerade wegen seiner direkten, schuldhaften Verwicklung in die erzählten Ereignisse umso problematischer erscheint. Bereits im Bagdader Offiziersclub beschleicht Anwar das Gefühl, dass sich „[die] Welt [...] immer weiter von mir entfernte, obwohl ich so nah bei den Leuten war, die sie, davon schienen alle überzeugt, alsbald beherrschen würden.“ (*EwL*, S. 178). Als Anwar nach dem Ausbruch der Gefechte zwischen britischen und irakischen Truppen zusammen mit den Schwarzhemden losgeschickt wird, um mit roter Farbe die Häuser und Geschäfte der Bagdader Juden zu markieren, wirkt er abgelenkt und allein mit seinem Auftrag, Malik zu finden und Nidal auszuliefern, beschäftigt. Jeglicher Hinweis auf die folgeschwere Bedeutung der nächtlichen Aktion – das unmittelbare Bevorstehen des Pogroms an der jüdischen Bevölkerung – fehlt in Anwars Erzählung und kaum etwas deutet zunächst darauf hin, dass er die Konsequenzen seines Handelns vorausahnt:

Wir schwärmten aus, schwangen die Strohbesen und malten große rote Kreuze an die Brettverschlüsse, die Türen und selbst auf die blinden Fenster der Lagerräume. Da wir uns Zeit lassen konnten, kreisten manche die Kreuze noch ein oder malten kleine Figuren daneben. Ich begnügte mich mit dem Nötigsten, achtete aber darauf, die richtigen Läden

zu finden. Es schien mir wichtig, hier keinen Fehler zu begehen, so wichtig, dass es mich kurzzeitig von dem ablenkte, was ich noch zu tun hatte. (EwL, S. 208)

Dieses Nicht-Erzählen produziert paradoxerweise eine auffallende Lücke in Anwars Erzählung und macht den Leser auf seine zunehmende Unzuverlässigkeit als Erzähler seiner eigenen Geschichte aufmerksam. In *The Rhetoric of Fiction* (1961) liefert Wayne C. Booth eine erste Beschreibung narrativer Unzuverlässigkeit als „Distanz“ zwischen dem Erzähler und (impliziten) Autor eines Textes im Hinblick auf Geschmack, Urteil oder Moralvorstellungen.⁴⁶⁷ Booth erwähnt unseriöse und fehlerbare Erzähler, aber hält bereits fest, dass narrative Unzuverlässigkeit weniger eine Frage des Lügens sei – häufiger irrt sich der Erzähler oder leidet unter einer fehlerhaften Selbsteinschätzung.⁴⁶⁸ Das Konzept von Wayne C. Booth wurde seitdem mehrmals modifiziert und neu untersucht.⁴⁶⁹ In Shlomith Rimmon-Kenans allgemeiner Definition sind Erzähler unzuverlässig, wenn der Leser begründbare Zweifel an ihrer Schilderung oder Bewertung der Geschichte hegt – ob auf Grund eines problematischen Werteschemas, begrenzter Kenntnisse oder einer persönlichen Verwicklung in die erzählten Geschehnisse.⁴⁷⁰ James Phelan und Mary P. Martin stellen schließlich sechs Untertypen narrativer Unzuverlässigkeit zusammen. Demzufolge präsentieren unzuverlässige Erzähler entweder eine unvollständige oder falsche Schilderung, Evaluation und/oder Interpretation von Ereignissen und Personen. Je nachdem, ob sich der Leser mit falschen oder unvollständigen Informationen konfrontiert sieht, wird er die Erzählung des Erzählers entweder ablehnen (und versuchen, sie mit einer alternativen Erzählung zu ersetzen) oder hinzufügen, was zu fehlen scheint.⁴⁷¹

In Fatahs Roman verliert Anwar durch seine Assoziation mit den Nationalsozialisten, religiösen Eiferern und Nationalisten als Erzähler immer mehr an Glaubwürdigkeit.

⁴⁶⁷ Vgl. Booth, S. 158-9; vgl. Nünning, Ansgar: Reliability. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 495-7, hier S. 495-6.

⁴⁶⁸ Vgl. Booth, S. 158-9.

⁴⁶⁹ Vgl. Nünning, S. 496.

⁴⁷⁰ Vgl. Rimmon-Kenan, Shlomith: *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. London u.a. 1983. S. 100.

⁴⁷¹ Vgl. Phelan, James und Mary Patricia Martin: The Lessons of „Weymouth“. Homodiegesis, Unreliability, Ethics, and *The Remains of the Day*. In: *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*. Hrsg. v. David Herman. Columbus 1999. S. 88–109, hier S. 94-5.

Es gelingt ihm nicht, die Beweggründe und Absichten seiner Vorgesetzten und Ersatzväter zu durchschauen, sodass in seiner Erzählung entscheidende Handlungselemente fehlen, wie z.B. Nidals „geheimer Plan“ (ein Fall von unvollständigem Berichten). Zum anderen werden Anwars Bewertungen und Kommentare durch seine zunehmende ideologische Verblendung fragwürdig (falsche Evaluation). Bei den irakischen Offizieren spielt Anwar zunächst nur widerwillig die Rolle des Dieners, aber rasch beginnt er sich an seine neuen Aufgaben zu gewöhnen. Diese Annäherung hat einen entscheidenden Einfluss auf Anwars Fähigkeit zu erzählen, denn er beginnt, das optimistische Fortschrittsnarrativ der Nationalisten zu übernehmen. Das wird u.a. an seiner veränderten Beziehung zu Malik, seinem einstigen Lehrer, deutlich, von dem sich Anwar wegen seiner Rückwärtsgewandtheit distanziert: „Mir erschien er wie ein alter Mann, der, anstatt voranzuschreiten, stehen blieb und sich schließlich umdrehte, um nur noch den bereits zurückgelegten Weg zu betrachten.“ (EwL, S. 181).

In Berlin ist Anwar bereits dienstbeflissen und unterwürfig und dankbar für den schützenden Einfluss des Großmuftis, den er „verehr[t]“ (EwL, S. 269) und mit seinem Leben zu schützen bereit ist.⁴⁷² Die Nazis bewundert er für „das Soldatische an ihnen, diese Mischung aus Strenge und Zuverlässigkeit“ (EwL, S. 251) und ist überzeugt von ihrem bevorstehenden Sieg. Doch Anwars Zugehörigkeit ist nicht eindeutig, vor allem durch seine emotionale Bindung an Mirjam. Mirjam, die nur vage Informationen über Anwars Aufenthaltsort und Auftraggeber hat, hält den Kontakt zu Anwar mit ihren Briefen, die ihn bis an die Front erreichen, über Jahre aufrecht. Während Frauen die Bildung des Helden in der Bildungsromantradition eigentlich befördern und unterstützen⁴⁷³, ist Mirjams Einfluss entgegengesetzt. Sie wünscht Anwar in einem ihrer Briefe, dass er sich nicht verändert: „Bleibe, wie du bist.“ (EwL, S. 96). Anwar hängt zwar an Mirjam, aber unterstützt schließlich als SS-Soldat die Ermordung der Warschauer Juden durch

⁴⁷² Vgl. Fachinger, Petra: Fatal (In)Tolerance?: The Portrayal of Radical Islamists in Recent German Literature and Film. In: *Seminar. A Journal of Germanic Studies* 47:5 (November 2011). S. 646-660, hier S. 650. Mit Anwars Bewunderung für den Großmufti nimmt Sherko Fatah erneut das Thema des religiösen Fundamentalismus auf, das auch in seinem Roman *Das dunkle Schiff* eine zentrale Rolle spielt. Fachinger analysiert *Das dunkle Schiff* in ihrem Beitrag zur literarischen und filmischen Darstellung radikaler Islamisten nach 9/11. Kerim, die Hauptfigur des Romans, beschreibt sie in seiner komplexen Doppelrolle als Täter und Opfer und interpretiert seine Hinwendung zum Islamismus als Suche nach einer idealen „Heimat“ in der Religion.

⁴⁷³ Vgl. Hirsch, S. 298.

das nationalsozialistische Regime. Aufgrund seiner unklaren Zugehörigkeit wird Anwar wieder und wieder aufgefordert, seine Loyalität unter Beweis zu stellen und sich „endlich für eine Seite“ (EwL, 312) zu entscheiden. Der Roman betont dabei Anwars mangelnde Reflexionsfähigkeit, sein Versagen, die geschichtlichen Ereignisse in den Kontext seiner persönlichen Erfahrungen zu stellen: „Ich hatte nie darüber nachgedacht, was diese Feindschaft [mit den Juden] für mein kleines Leben bedeutete“ (EwL, S. 313). Anwars Autorität als Erzähler ist also durch seine zunehmende ideologische Beeinflussung und unbestimmte Zugehörigkeit entscheidend beeinträchtigt. Er lässt sich von politischen Narrativen vereinnahmen, die ihn daran hindern, eine eigene Deutung der Welt zu entwickeln. Diese narrative Entmündigung nimmt seine tatsächliche Instrumentalisierung als Diener und Soldat im Krieg vorweg.

Anwars Übernahme der Propaganda der Täter verbindet ihn mit der Hauptfigur von Fatahs drittem Roman *Das dunkle Schiff*. Um sich aus den Fängen einer Gruppe Jihadisten, die ihn zum Terroristen ausbilden, zu befreien, flüchtet der junge Iraker Kerim auf abenteuerlichen Wegen nach Deutschland und versucht dort, ein neues Leben zu beginnen. Anders als Anwar schafft es Kerim, sich im Laufe eines positiven Entwicklungsprozesses (zumindest vorübergehend) von seiner gewalttätigen Vergangenheit und ideologischen Beeinflussung durch die Jihadisten zu distanzieren. Heinrich Kaulen, der sich in seinem Beitrag zum Roman besonders der Figur des „Heiligen Kriegers“ und der in der Figur angelegten Spannungen zwischen Täter- und Opferdiskursen widmet, beschreibt zwei unterschiedliche „dramaturgische Grundmuster“⁴⁷⁴, wie sich Texte kritisch mit dem Täterdiskurs auseinandersetzen können: durch polyperspektivische Erzählstrukturen, durch die „Täter- und Beobachterperspektive, Aktion und Reflexion“⁴⁷⁵ mit Hilfe mehrerer Erzählerstimmen miteinander kontrastiert werden können (wie z.B. in Christoph Peters Roman *Ein Zimmer im Haus des Kriegers*), und den „Typus des Entwicklungs- und Wandelromans“⁴⁷⁶. Dieses zweite Grundmuster beschreibt Kaulen am Beispiel des Romans *Das dunkle Schiff*. Das Handlungsschema des Entwicklungsromans erlaube es, dass sich die Hauptfigur Kerim in Form eines „Bildungsgang[es]“ von ihrer

⁴⁷⁴ Kaulen, Heinrich: Heilige Krieger. Fundamentalistische Gewalt im Spiegel der Gegenwartsliteratur. In: *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Hrsg. v. Carsten Gansel und Heinrich Kaulen. Göttingen 2011. S. 263-274, hier S. 268.

⁴⁷⁵ Ebd. S. 268.

⁴⁷⁶ Ebd.

Vergangenheit zu lösen beginnt: „Die dialektische Spannung von Selbst- und Fremdperspektive, Täter- und Beobachterrolle [...] ist hier also nicht auf verschiedene Figuren verteilt, sondern in die eine Person des Protagonisten verlegt.“⁴⁷⁷ Anwars Entwicklung in *Ein weißes Land* verläuft dagegen umgekehrt. Seine „Bildungsprozesse“ führen zu seiner zunehmenden Unzuverlässigkeit als Erzähler und machen es ihm unmöglich, Ereignisse, Personen und die langfristigen Folgen seines eigenen Handelns bewerten zu können.

Trotz seiner kompromittierten Erzählerfigur findet der Roman dennoch Wege, die ideologischen Systeme, in die Anwar hineingerät, zu kritisieren. Während seines Aufenthalts in Berlin im Dienst des Großmuftis, an den sich Anwar mehr als an seine bisherigen Ersatzväter gebunden fühlt, stellt sich Anwar als subversiver Erzähler heraus, in dessen genauen, naiven Beschreibungen die inneren Widersprüche und menschlichen Schwächen der Menschen in seinem Umfeld aufgedeckt werden. Die Nazis, die in der Zehlendorfer Villa des Großmuftis ein und aus gehen, „in schmucken Uniformen mit seltsamen Hoheitszeichen“ (EwL, S. 250-1) wirken plötzlich verhalten und „unentschlossen“ (EwL, S. 251) bei der Begrüßung ihres exotischen Gastgebers. Der Großmufti, „der in Palästina denjenigen, die es wagten, eine falsche Kopfbedeckung zu tragen, die Todesstrafe angedroht hatte“ (EwL, S. 252), legt seine strengen Glaubenssätze ab, wenn er sich damit einen Vorteil verschaffen kann: „Wenn er es für geboten hielt, nahm der Großmufti sogar den Turban ab.“ (EwL, S. 252). Im Luftschutzkeller unter den deutschen Hotelgästen scheint er unsicher und „befangen“ (EwL, S. 299), erst als man ihn mit einem „arabische[n] Prinz[en]“ (EwL, S. 299) verwechselt und damit seiner persönlichen Eitelkeit schmeichelt, legt er seine Verhaltenheit ab: „[e]r schob den Turban zu recht und wirkte versöhnt“ (EwL, S. 299). Diese Kritik wird mit Anwars fortschreitender Beeinflussung aber auch zunehmend auf die metaphorische Ebene verlagert. Während Anwar seine Mitverantwortung am Pogrom gegen die Bagdader Juden nicht zu erkennen scheint, macht die klare Symbolik der Episode seine Verstrickung mehr als deutlich – die rote Farbe, mit der er die jüdischen Läden kennzeichnet, beschmutzt seinen hellen Anzug. Im zweiten Teil des Romans verlieren die Motive Freiheit und Fortschritt allmählich alle positiven Bedeutungskomponenten. Freiheit zeigt sich als entfesselte Grau-

⁴⁷⁷ Ebd. S. 272.

samkeit in den drastischen Kriegsszenen, Fortschritt verkommt im rastlosen Vorrücken der deutschen Stellungen zur Raserei (vgl. *EwL*, S. 354-5) und endet schließlich in maximaler Konkretisierung im blinden Vorwärtsmarschieren der Soldaten. Berner, der im Ausbildungslager für die ideologische Unterweisung von Anwars Regiment zuständig ist, bemüht sich letztendlich nicht mehr die Fakten des Krieges hinter schöner Propaganda zu verstecken:

Und ich werde euch hier nichts erzählen von den großen Zielen und der Verantwortung vor der Geschichte. Euch sage ich nur eins: Ihr werdet marschieren, bis euch das Blut aus den Stiefeln quillt. Ihr werdet verlernen, rückwärts zu schauen. Glaubt es nur ruhig, schon am nächsten Ramadan fastet ihr als Männer. (*EwL*, S. 351)

6.5. Zirkularität und Regression

Anwars persönliche Entwicklung und seine abenteuerliche Reise nach Europa werden von konträren zeitlichen Prinzipien – Regression und Wiederholung – bestimmt. Damit unterminiert der Roman die chronologische Linearität, die oft als typisch für den Bildungsroman⁴⁷⁸ beschrieben wird, und sein optimistisches Handlungs-Schema selbstbestimmter Weiterentwicklung. Vor allem aber bietet er eine Gegenerzählung zu den Fortschrittsnarrativen der kolonialen und nationalistischen Propaganda, mit denen Anwar immer wieder in Kontakt kommt. Angedeutet durch die Wiederholung der Kapitel-titel, zerfällt die Handlung des Romans in zwei Teile. In beiden Teilen wiederholt sich ein Muster allmählich eskalierender Gewalt. In den ersten beiden Kapiteln („Die schönen Häuser 1“ und „Der geheime Plan 1“) läuft Anwars Geschichte vor dem Hintergrund des wachsenden Antisemitismus in der Bagdader Gesellschaft ab, der seinen Höhepunkt mit dem Pogrom gegen die jüdische Stadtbevölkerung erreicht. Die Eskalation wird in mehreren Episoden vorbereitet: Anwar und Ezra finden zunächst die Leiche des Juden Menahem am Stadtrand. Später nimmt eine Spazierfahrt mit dem Automobil von Ezras Vater ein dramatisches Ende, als eine aufgebrachte Menschenmenge Mirjam durch das geöffnete Verdeck des Wagens angreift: „Ich sah die Horde jetzt kommen, an

⁴⁷⁸ Vgl. Heinz, S. 88.

der Spitze lief der Mann mit dem Wasserrohr; er trug es wie eine Fahnenstange vor seinem Körper.“ (*EwL*, S. 90). Die Beschreibung der Menge, insbesondere der Vergleich der als Waffe eingesetzten Metallstange mit einer Fahne, verknüpft die offen zu Tage tretende Gewalt der Episode mit dem Erstarken der nationalistischen Kräfte im Irak. Die in diesen Einzelepisoden allmählich vorbereitete Katastrophe folgt schließlich im Pogrom gegen die Bagdader Juden an dem Tag, als Anwar Malik ins Haus der Familie Golan lockt. Im zweiten Teil des Romans wiederholt sich dieses Muster zunehmender Gewalt in Berlin. Der Kapiteltitel „Die schönen Häuser 2“ bezieht sich nun auf die ruhige, weitläufige Villa des Großmuftis in Zehlendorf – wie die Villa der Familie Golan liegt sie in einem grünen, stillen Viertel am Rand der Stadt und wieder bietet sie scheinbare Sicherheit. Die Gefahr nimmt deutlich zu, als das Gefolge des Großmuftis in ein Hotel im Stadtzentrum umzieht. Dort entlädt sich die latente Bedrohung durch feindliche Luftangriffe am Ende des Kapitels in der schweren Bombardierung der Berliner Innenstadt. Die Kriegsszenen an der Ostfront bieten eine weitere Steigerung der vorhergehenden Ereignisse, aber auch diese Abschnitte folgen dem Schema einer Eskalation: Anwars Kriegserlebnisse beginnen in der relativen Sicherheit des Ausbildungslagers und enden im massenhaften Morden bei der Niederschlagung des Aufstandes in Warschau 1944.

Aus diesem sich wiederholenden Muster ergibt sich schließlich ein zusammenhängendes Bild rasch zunehmender Gewalt. Trotz der Schauplatzwechsel verbindet der Roman in Anwars Erinnerungen den wachsenden Antisemitismus der Vorkriegsjahre und das Pogrom gegen die Juden im Irak mit ihrer Ermordung in Warschau. In der Darstellung der brennenden, verwüsteten Stadt wird schließlich symbolisch auch das Ende klassischer Bildung angedeutet: Für Anwar ist der Anblick der Verheerung nicht nur entsetzlich, sondern unbegreiflich, denn in Warschau „lebten keine armen Teufel, sondern Europäer. Männer mit Hüten und Spazierstöcken, Frauen in Sommerkleidern und auf hochhackigen Schuhen, es gab Theater, Schulen und Universitäten. In dieser Nacht war davon nichts mehr übrig.“ (*EwL*, S. 440). In Anwars Vorstellung ist Europa immer noch mit Bildung und zivilisierter Modernität verbunden; die Zerstörung dieses Narrativs durch die unverhüllte Grausamkeit der deutschen Truppen – für Anwar Repräsentanten dieses fortschrittlichen Europas – erschüttert ihn. Trotz der Wiederholungen

in der Handlungsstruktur beschreibt der Roman den Verlauf der historischen Ereignisse also als rückläufigen, destruktiven Prozess.

Ein ähnlicher Zusammenhang von Wiederholung und Regression kennzeichnet auch Anwars persönliche Entwicklung. Auf seinem Weg von Bagdad nach Europa schließt sich Anwar einer Reihe von Gruppen und Bewegungen an, ohne diesen Prozess stets bewusst kontrollieren zu können: der Räuber Malik schickt Anwar zu den nationalistischen Offizieren, um das Vertrauen von Nidal zu gewinnen. Nidal organisiert später Anwars Reise nach Berlin im Gefolge des Großmuftis, der Anwar schließlich überredet, als „fremdvölkischer“ Soldat an der Front zu kämpfen. Obwohl sich Anwar im Laufe der Jahre also wechselnden Herren unterstellt, bleibt er in der Rolle des Dieners, des Boten, am Ende auch des Soldaten, der ausgenutzt und manipuliert wird. In einem kurzen Moment der Selbsterkenntnis stellt Anwar fest, dass eine merkwürdige Zwangsläufigkeit ihn „immer wieder nur Räuberbanden finden ließ“ (*EwL*, S. 337), trotz seiner Versuche ihnen zu entkommen. Anwars Erlebnisse bestehen aus Wiederholungen, aber dennoch lässt sich eine Entwicklung erkennen, die als allmähliche Regression ins Monströse und Kindliche beschrieben werden kann. Das Motiv von Frankenssteins Monster wird im Roman mehrmals aufgegriffen. Im Kino in Bagdad löst das Monster „mit verhülltem Gesicht“ (*EwL*, S. 78) bei Anwar und Mirjam noch aufgeregtes Entsetzen aus, doch später als Soldat nimmt Anwar selbst monströse Züge an. Seine Uniform ist aus Resten zusammengeflickt (vgl. *EwL*, S. 363); in Gasmasken und „keuch[end] vor Anstrengung in der Sommerhitze“ gleichen Anwar und seine Kameraden einer „Horde von Ungeheuern“ (*EwL*, S. 364). Bei den Kämpfen in Warschau wird Anwars Gesicht entstellt. Noch einmal wird dabei durch Wiederholung Zirkularität hergestellt: in einer Episode, die an Anwars Zeit als Straßendieb in Bagdad erinnert, als er heimlich Mirjam durchs Fenster beobachtete, wirft Anwar beim Herunterklettern einer Hausfassade in der verwüsteten Stadt einen flüchtigen Blick durch ein Fenster und sieht ein junges Mädchen: „Ihre Füße steckten wie meine eigenen in zu großen Stiefeln und was sie in den Händen hielt, war möglicherweise einer jener PIATs, vor denen man uns gewarnt hatte“ (*EwL*, S. 441). In einem Fall poetischer Gerechtigkeit wird Anwar für seine Taten bestraft; anders als Mirjam kann sich das Mädchen in Warschau wehren und Anwar erwacht schwer verletzt im Kriegslazarett. Durch Vorausdeutungen wie diese wird das

katastrophale Ende der Binnenhandlung nicht nur erzählt, sondern allmählich angebahnt. Die Ereignisse scheinen mit einer beinahe fatalistischen Unausweichlichkeit voranzuschreiten. Durch die geschickte Konstruktion einer scheinbar zwanghaften narrativen Ordnung wird die Vorstellung persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung weiter in Frage gestellt. Die ständige Wiederholung bestimmter Themen und Motive (Freiheit/Entmündigung, Fortschritt/Regression, Erwachsenwerden/Kindsein, Tier/Mensch) verleiht Anwars Erzählung dabei auch eine statische Uniformität und Gleichzeitigkeit, die den Eindruck narrativer Progression unterminiert.

Das Kriegslazarett erscheint schließlich als letzte Variation des Motivs der „schönen Häuser“, von denen sich Anwar stets angezogen fühlte. Hier lernt Anwar Dr. Stein (ein letzter deutlicher Hinweis auf das Frankenstein-Motiv) kennen, der seine entstehenden Wunden behandelt. Während Anwars Aufenthalt im Lazarett begegnet dem Leser ein weiteres bekanntes Motiv der Bildungsromantradition: Die verletzten Soldaten spielen Theater. Das Stück, das zur Aufführung gebracht werden soll, ist eine makabre Inszenierung unterschiedlicher Kriegsszenen, in denen sich die erlebten Gräueltaten und begangenen Taten noch einmal wiederholen. Auch das Motiv des Rollenspiels wird noch einmal aufgegriffen, denn die einstudierten Szenen verlangen eine rasche Abfolge zahlreicher Rollen- und Kostümwechsel, die Anwars ständig wechselnde Loyalitäten reflektieren:

Irgendwann sollten wir auf getötete Kameraden stoßen, um uns sodann als Russen zu verkleiden. So erreichten wir ein Partisanenlager und mischten uns unter den Feind, verwandelten uns in ihn und spielten nun Russen. [...] Wir nahmen Rache, wurden enttarnt, mussten rasch wieder die Identität wechseln und die Feinde besiegen. (EwL, S. 392)

Das Theaterspiel im Lazarett ist wohl die deutlichste Bezugnahme des Romans auf die Bildungsromantradition nach dem Muster von Goethes *Wilhelm Meister*. Auf die offensichtlichen Unterschiede zwischen Anwars katastrophaler Bildungsgeschichte und der Goethe-Tradition wird im Roman einmal auch direkt angespielt – als sich Anwar in Berlin mit deutschen Soldaten unterhält, räumt er ein, sich mehr für Karl May als für Goethe zu interessieren.

Auch in Fatahs Roman gibt es eine Rückkehr, wie in dem von Castle beschriebenen Handlungsschema des traditionellen Bildungsromans. Aber die strukturelle Zirkularität dient hier gerade nicht zur Legitimierung irgendeiner sozialen Ordnung. Schon zu Beginn des Romans wird narrative Linearität durch Anwars drängendes Bedürfnis zurückzublicken, als Effekt seines unbewältigten Traumas, gestört. Der Roman ist also von Anfang an rückwärtsorientiert und an der Rekonstruktion von Vergangenen interessiert. Er inszeniert ein zirkuläres Leseerlebnis: Der Leser wird am Ende des Romans in die Gegenwart der Rahmenhandlung zurückgeführt, aber mit einem tieferen Verständnis von Anwars Vergangenheit. Dennoch bringt der zweite Teil der Rahmenhandlung eine Reihe später Überraschungen. Nach dem Krieg ist Anwar in den Irak zurückgekehrt, aber es gelingt ihm nicht, auch in sein altes Leben zurückzufinden. Das neue ölreiche Bagdad ist ihm fremd geworden, Familienbeziehungen haben sich aufgelöst. Sein Vater ist ohne eine Nachricht zu hinterlassen „verschwunden“ (EwL, S. 460) und das Haus der Familie wurde verkauft. Anwar ist mittlerweile 35 Jahre alt, aber scheint in einem Zustand der Unreife und Stagnation gefangen. Er ist immer noch Nidal unterstellt, der in neuer Funktion alte Machtinteressen verfolgt, und bleibt ihm gegenüber in einer kindlichen, servilen Position. So ist er zum Beispiel dankbar für Nidals väterliche „Fürsorge“ (EwL, 470): „Nidal kümmerte sich um mich, trotz meiner Entstellung, sorgte dafür, dass ich ein Haus und Arbeit bekam, und behielt mich im Auge“ (EwL, S. 460). Anwars fehlende Reifung steht in starkem Kontrast zu seinem früheren Wunsch, ein „Mann unter Männern“ (EwL, S. 160) zu werden. Scheint die Begegnung mit Dr. Stein im ersten Teil der Rahmenhandlung zunächst ein Zufall zu sein, wird nun die Planhaftigkeit ihres Treffens enthüllt. Dr. Stein ist nach Bagdad gekommen, um Anwar einen neuen Auftrag zu geben. Während der Roman den Leser also zu Beginn in der Annahme lässt, der Entwicklung zufälliger Ereignisse zu folgen, wird ein weiteres Mal retrospektiv Anwars tatsächliche Fremdbestimmung offengelegt. Die späte Enthüllung dieser grundlegenden Unfreiheit erinnert – vage und in grotesker Verzerrung – an Goethes *Wilhelm Meister* und seine geheime Führung durch die Turmgesellschaft.

Deutlicher ist dagegen der Zusammenhang zwischen Anwars gescheitertem, katastrophalem Reifungsprozess und dem Motiv der gestörten Entwicklung, das Jed Esty in Texten der englischsprachigen kolonialen Literatur untersucht hat. Jugend und fehlende

Reife deutet Esty allegorisch als Symptome gesellschaftlicher Stagnation, die sich auf die politische und wirtschaftliche Abhängigkeit der Kolonien vom „Mutterland“ zurückführen lässt.⁴⁷⁹ Anwars gestörter Reifungsprozess ermöglicht eine ähnliche Interpretation: Innerhalb der sozialen Ordnungen, in die er hineingeboren wird und später, auch durch eigenes Zutun, hineingerät (die Mandats Herrschaft der Briten, die Gesellschaftsvision der irakischen Nationalisten, der religiöse Fundamentalismus der Anhänger des Großmuftis und die Rassenideologie der Nazis) werden selbstbestimmte Entwicklung, Emanzipation und Reifung, die den Einzelnen der Kontrolle des Systems entziehen könnten, wenn nicht unmöglich, so doch behindert.

Am Ende betont der Roman jedoch noch einmal Anwars eigene Verantwortlichkeit für seine (Nicht-)Entwicklung. Sein neuer Auftrag, mit Ephraim Kontakt aufzunehmen, führt schließlich zu einem überraschenden Zusammentreffen zwischen Anwar und seinem ehemaligen Freund Ezra. Dabei wird Ezras regulärer Reifungsprozess mit Anwars Fehlentwicklung kontrastiert:

Plötzlich sind nur ein paar Jahre vergangen, banale, gelebte Zeit, und selbst das Grauen, dessen Zeuge und Urheber ich gewesen bin, fährt zurück in die Lampe, aus der es entwichen war – in mich. Ich fühle mich nicht schuldig für das, was ich getan habe, doch je länger ich Ezra vor mir sehe, desto klarer wird mir, dass wirklich ich es bin, der verantwortlich ist, ein kleiner Mensch unter anderen, die im Gegensatz zu mir keine Abenteuer bestehen wollten, sondern ein normales Leben geführt haben. Die jetzt vielleicht wie Ezra etwas älter aussehen, aber nicht verunstaltet sind wie ich. (*EwL*, S. 474-5)

6.6. Fazit

Während sich in Sherko Fatahs Roman bekannte Themen und Motive des Bildungsromans wiederfinden, unternimmt der Roman eine umfassende Demontage seiner grundlegenden Narrative vor dem Hintergrund von Kolonialismus und Nationalsozialismus: Anwars Aufwachsen ist ein Prozess gestörter Entwicklung, der durch ohnmächtige Wiederholungen und allmähliche Regression bestimmt wird. Fatahs kritische Revision der Gattung schließt Hinweise auf die historische Funktionalisierung des Bildungs-

⁴⁷⁹ Vgl. Esty: *The Colonial Bildungsroman*, S. 425-6.

romans in Propagandaliteraturen ein. So macht der Roman auf die motivischen und strukturellen Ähnlichkeiten zwischen der optimistischen Entwicklungserzählung des klassischen Bildungsromans und den Fortschrittsnarrativen der kolonialen und national-sozialistischen Propaganda aufmerksam. Anwars jugendliches Streben nach sozialem Aufstieg, Selbstständigkeit und Aufbruch wird in den diversen Propagandanarrativen seiner Zeit gespiegelt. Indem Anwars Entwicklung scheitert und die traditionellen Konventionen des Bildungsromans umgekehrt werden (Bildung wird zur Indoktrinierung, Regression ersetzt Entwicklung, soziale Integration offenbart sich als Mittel der Kontrolle und Ausbeutung, Freiheit wird als Grausamkeit entwertet oder stellt sich als Illusion heraus), produziert der Text jedoch eine eindringliche Gegenerzählung zu diesen Propagandanarrativen. Eine zentrale Strategie des Romans ist dabei die semantische Pejoration der Motive Freiheit und Fortschritt. Das Fortschrittsmotiv wird auf der Handlungsebene durch die systematische Wiederholung von Themen und Motiven ausgehöhlt. Strukturell bricht vor allem die Organisation des Romans in Rahmen- und Binnenhandlung mit dem Eindruck eines regelmäßigen narrativen Fortschritts. Die Vorstellung persönlicher Handlungsfreiheit wird dagegen durch frequente Vorausdeutungen auf zukünftige Ereignisse, die den Handlungsfluss im Voraus festzulegen scheinen, in Frage gestellt und mit der allmählichen Enthüllung von Anwars zunehmender Fremdbestimmung kontrastiert.

Ein zweiter Aspekt aus der Geschichte des Bildungsromans, der in Fatahs Roman aufgenommen wird, ist seine eurozentrische Begrenztheit, d.h. der systematische Ausschluss bestimmter, nicht valider Subjekte aus seinem emanzipatorischen Narrativ. In Fatahs Roman sind das vor allem Anwar als irakischer Araber und Mirjam, die durch den Wohlstand ihrer Familie zwar eine gute Schulausbildung genießt, aber für die es als Frau in einer patriarchalisch geprägten Gesellschaft keine Möglichkeit zu Bildungsprozessen im Sinne einer selbstbestimmten Entwicklung zu geben scheint. Trotz seiner humanistischen Wurzeln wird der Bildungsroman im Text als elitär charakterisiert, indem er nicht für alle Subjekte als Handlungsschema zur Verfügung steht.

Auch in Fatahs Roman gibt es Ansätze für interkulturelle Bildungsprozesse, Explorationen über ethnisch-kulturelle Grenzen hinweg, die zu religiöser und kultureller Tole-

ranz führen könnten. Durch Anwars Freundschaft zu den Geschwistern Golan erweitert sich sein Bewegungsumfeld und er kommt mit einer ethnisch, religiös und soziokulturell diversen Gruppe an Personen in Kontakt. Doch insbesondere die Privilegien der wohlhabenden Familie Golan werden im Roman als ein Symptom der radikalen Ungleichheit der irakischen Gesellschaft geschildert. Die aus diesen gesellschaftlichen Spaltungen resultierenden ethnischen Konflikte zerstören schließlich auch die persönliche Freundschaft zwischen Anwar und den jüdischen Geschwistern. Die positiven Effekte dieser interkulturellen Freundschaft auf Anwars Entwicklung können im Roman nur angedeutet werden.

7. Schlussfolgerungen

7.1. Migration und Kolonialismus als Handlungskontexte

Alle fünf in dieser Untersuchung behandelten Romane erzählen Entwicklungsgeschichten, die von kulturellen Grenzüberschreitungen geprägt sind und sich somit in besonderem Maße durch inter- und transkulturelle Aspekte auszeichnen. Sie unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf ihre spezifischen Handlungskontexte (Migrations- und Diasporaerfahrungen, Kolonialismus) und in ihrer Bezugnahme auf die Gattungskonventionen des Bildungsromans. Für drei der Romane – Alev Tekinays *Der weinende Granatapfel* (1990), Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) und Yadé Karas *Selam Berlin* (2003) – bilden Migrationserlebnisse den Kontext der Handlung. Tekinays Roman führt den Leser allmählich und über metaphorische Umwege an das Migrationsthema heran. Der junge Akademiker Ferdinand Tauber, der zu einer Reise in die Türkei aufbricht aber auf der Suche nach einer rätselhaften Doppelgängerfigur seinen Aufenthalt immer weiter verlängert, macht schließlich selbst Migrationserfahrungen. In Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* ist der Bezug zum Thema (Arbeits)Migration wesentlich deutlicher. Der Roman erzählt die transkulturelle Entwicklungsgeschichte einer jungen Türkin, die auf der Suche nach persönlicher Freiheit und ökonomischer Unabhängigkeit in den späten 1960er Jahren als Fabrikarbeiterin nach Deutschland kommt. Die Migrationsgeschichte der Ich-Erzählerin ist komplex und umfasst mehrere Phasen: nach ihrem ersten Arbeitsaufenthalt in Deutschland kehrt die junge Frau zunächst zurück nach Istanbul, um sich zur Schauspielerin ausbilden zu lassen, bevor sie in Folge der politischen Repressionen nach dem türkischen Militärputsch von 1971 beschließt, ein weiteres Mal nach Deutschland aufzubrechen. In Yadé Karas Roman *Selam Berlin* bilden gleich mehrere Migrationen den Hintergrund der Handlung – die Rückkehr des jungen Deutsch-Türken Hasan Kazan nach Berlin und die jahrzehntelange Migrationsgeschichte seines Vaters Said, der in Berlin ein Reisebüro betreibt. Mit Hasan stellt Karas Roman einen Vertreter der sogenannten „zweiten“ Generation von Migranten in den Mittelpunkt der Handlung und wendet sich damit der Situation ethnisch-kultureller Minderheiten in Deutschland zu.

In Sherko Fatahs *Ein weißes Land* und Ilija Trojanows *Der Weltensammler* finden jeweils Teile der Handlung in kolonialen Kontexten statt. Positive interkulturelle Beziehungen, z.B. in Form gleichberechtigter sozialer und ökonomischer Austauschprozesse, werden vor dem Hintergrund der radikal asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Kolonialmächten einerseits und den unter ihrem Einflussbereich stehenden Kolonien und Mandatsgebieten andererseits erschwert oder unmöglich gemacht (z.B. die letztendlich nicht sehr erfolgreichen Versuche der Briten in Trojanows Roman, die christliche Lehre im Rahmen der Missionierung vor Beeinflussungen durch einheimische Religionen zu bewahren). Während Trojanows *Der Weltensammler* die Abenteuer eines Europäers und (zeitweiligen) Kolonialoffiziers ins Zentrum der Handlung stellt, leidet der Protagonist von Fatahs Roman *Ein weißes Land* als Araber aus einfachen familiären Verhältnissen im von den Briten verwalteten Irak der 1930er Jahre unter sozialer Marginalisierung. Die Protagonisten beider Romane sind jedoch nicht eindeutig bestimmten kulturellen und politischen Gruppen zuzuordnen. Die Figur des jungen Anwar, der in Bagdad unter britischer Mandats Herrschaft aufwächst, schwankt zwischen Opfer- und Täterrolle: als sozial und rechtlich unterprivilegiertes Subjekt sind Anwars persönliche Aufstiegsmöglichkeiten auf wenige, in die Illegalität führende Optionen beschränkt, wie seine Assoziation mit der Räuberbande des skrupellosen Malik demonstriert. Interkulturelle Beziehungen, wie Anwars Freundschaft mit den jüdischen Geschwistern Ezra und Mirjam, geben insbesondere in der 1. Hälfte des Romans Hoffnung auf positive interkulturelle Lernprozesse, aber scheitern schließlich an den sich allmählich zuspitzenden ethnischen Konflikten in der Bagdader Gesellschaft. Zum anderen macht sich Anwar im Laufe des Romans zum Handlanger der irakischen Nationalisten und nimmt als Soldat an der Ostfront schließlich selbst an einem quasi-kolonialen Unternehmen teil – er hilft, das „weiße Land“ im Osten für die Nazis in Besitz zu nehmen. Der Protagonist von Ilija Trojanows *Der Weltensammler*, der britische Abenteurer, Schriftsteller und Übersetzer Richard Francis Burton, kommt als britischer Offizier nach Indien, doch seine Loyalität gegenüber den britischen Kolonisatoren ist von Anfang an zweifelhaft. Durch seine außergewöhnlichen Verkleidungskünste schafft es Burton, nahezu mühelos Kulturgrenzen zu überwinden und Erfahrungen auf beiden Seiten der scheinbar unüberbrückbaren Dichotomie zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten zu sammeln (z.B. seine Folterung

durch britische Offiziere in indischer Verkleidung). Burtons neugieriges Interesse an den indischen und arabischen Kulturen und Sprachen läuft der rigorosen Abschottungspolitik der britischen Kolonialisten entgegen. Nichtsdestotrotz bleibt Burton weiterhin ein Unterstützer des kolonialen Systems, z.B. durch seine Forschungsarbeit als Entdecker in Ostafrika im dritten Teil des Romans.

7.2. Auseinandersetzungen mit dem Bildungsroman

Die beiden Romane, die explizit auf den Bildungsroman Bezug nehmen (in Form intertextueller Referenzen auf einen spezifischen Text des Gattungskanons oder durch die Auseinandersetzung mit dem klassischen Bildungsbegriff), sind Alev Tekinays *Der weinende Granatapfel* und Sherko Fatahs *Ein weißes Land*. In Tekinays neoromantischem Roman finden sich deutliche intertextuelle Anspielungen auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*. Das traditionelle Motiv der Bildungsreise in die Fremde wird zur Gestaltung einer kulturellen Identitätskrise im Kontext von Migration adaptiert. Der Bezug zu Novalis macht auf die interkulturellen Aspekte etablierter Bildungsgeschichten aufmerksam, wie die zentrale Bedeutung des Fremden in persönlichen Selbstfindungsprozessen. Der entwicklungsfördernde Einfluss des Fremden zeigt sich in Novalis' Roman besonders deutlich in der Figur der morgenländischen Sklavin Zulima, Heinrichs Gesprächspartnerin, die ihm gegenüber auch eine Lehrerrolle übernimmt. Tekinays Roman präsentiert letztendlich eine konventionelle Bildungsgeschichte, in deren Verlauf sich der Protagonist persönlich und beruflich weiterentwickelt und die relativ geschlossen endet: Durch seine Beschäftigungen als Integrationshelfer, Lehrer und Autor und seine Abkehr von als märchenhaft gekennzeichneten Lebensentwürfen (verkörpert in der transkulturellen Figur des Doppelgängers) lässt Ferdinand im Laufe seiner Reise durch die Türkei seine zurückgezogene akademische Existenz hinter sich und wendet sich einer gesellschaftlich engagierten Lebensweise zu. Am Ende des Romans löst Ferdinand seine Identitätskrise und plant seine Rückreise nach Deutschland. Auch der märchenhafte Doppelgänger verschwindet schließlich aus dem Roman.

Eine ganz andere Form der Auseinandersetzung mit Gattungsvorgaben findet sich in Sherko Fatahs Roman *Ein weißes Land* mit seiner selbstreflexiven Kritik am Bildungsroman. Der Roman folgt im Hinblick auf Handlungsstruktur und zentrale Motive dem Muster eines Bildungsromans, aber unterminiert seine klassischen Narrative von persönlicher Freiheit und gesellschaftlichem Fortschritt. Im kolonialen Kontext und vor dem Hintergrund der NS-Zeit gerät das traditionelle Konzept von Bildung durch seine Verstrickung in politische Propagandanarrative an seine Grenzen. Anwars Hoffnung auf persönliche Weiterentwicklung und sozialen Aufstieg macht ihn anfällig für ideologische Indoktrinierungen und bereitet seiner Instrumentalisierung als Handlanger der irakischen Nationalisten und Mitglied der Waffen-SS den Weg. Seine soziale Marginalisierung in der Bagdader Gesellschaft wird erst im Vergleich mit anderen Figuren, insbesondere den wohlhabenden und gebildeten Geschwistern Golan, gänzlich sichtbar. Anwars Aussichten auf eine Schulausbildung jenseits politischer Indoktrinierung und die Verbesserung seiner sozioökonomischen Stellung sind gering, trotz der Zeichen moderner Fortschrittlichkeit in seiner Heimatstadt nach der Etablierung des britischen Mandats. Dass Anwar an diesem Fortschritt nicht beteiligt wird, ist ein Hinweis auf die eurozentrischen Tendenzen des Bildungsromans, in dem, wie z.B. Gayatri Chakravorty Spivak für den Bildungsroman des 19. Jahrhunderts festgestellt hat, die persönlichen Entwicklungsprozesse außereuropäischer Figuren nicht erzählt werden.

Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* wurde in der Forschung als Beispiel für einen interkulturellen Bildungsroman vorgeschlagen. Tatsächlich finden sich in Özdamars Roman eine Reihe gattungstypischer Motive und Themen. So gerät die Ich-Erzählerin zu Beginn des Romans in der Frage um ihre berufliche Zukunft in Konflikt mit ihren Eltern. Die familiären Auseinandersetzungen äußern sich konkret als Mutter-Tochter-Konflikt, eine Umkehrung des lange Zeit männlich geprägten Gattungsmusters. Ihre Leidenschaft für Shakespeare und das Theater verbindet die Protagonistin mit Goethes Wilhelm Meister, der wohl prominentesten Figur der Gattungstradition. Ihre Reise nach Deutschland ist von dem Wunsch nach ökonomischer Unabhängigkeit motiviert, aber soll ihr auch persönliche Weiterentwicklung und Selbstbestimmung ermöglichen: sie will sich als Fabrikarbeiterin das nötige Geld für ihre Theaterausbildung verdienen. Schließlich durchläuft die Protagonistin im Laufe des Romans auch

einen psychischen und sozialen Reifungsprozess. In Berlin entzieht sie sich dem unmittelbaren Einflussbereich der Eltern, von denen sie sich mit der Zeit auch emotional zu lösen beginnt, sie erweitert in der fremden Stadt allmählich ihren Bewegungsraum und Bekanntenkreis (z.B. durch ihre Besuche im türkischen Arbeiterverein) und macht schließlich erste sexuelle Erfahrungen. Dennoch ist die Kategorisierung als Bildungsroman nicht unproblematisch, bedenkt man den ironischen Erzählmodus des Romans und eine Reihe auffälliger Abweichungen von den Gattungskonventionen. Die Migration der Ich-Erzählerin ist nicht in jeder Hinsicht eine Emanzipationsgeschichte, wie insbesondere ihre Erfahrungen als Gastarbeiterin (die monotonen Arbeitsabläufe in der Lampenfabrik, das fremdbestimmte, isolierte Leben im Arbeiterwohnheim) zeigen. Traditionelle Prämissen des Bildungsromans, wie das evolutionäre Entwicklungsmodell oder teleologische Handlungsstrukturen, kommen im Roman nicht vor oder werden ironisch unterminiert. Durch den zeitgeschichtlichen Kontext der Handlung, die Studentenproteste der späten 1960er Jahre, und die politische Hinwendung der Protagonistin zum Sozialismus ist der Roman von einem revolutionären Entwicklungsprinzip geprägt. Obwohl sich für die junge Frau eine Entwicklung feststellen lässt, wird die Vorstellung von „Bildungszielen“ subvertiert. Das zeigt sich vor allem in der ironischen Darstellung ihrer Selbstverbesserungsversuche, ihrem eifrigen Bemühen, ein sozialistisches Bewusstsein zu entwickeln und sexuelle Erfahrungen zu sammeln. Hier ist der Kontrast zu den Romanen von Alev Tekinay und Yadé Kara besonders deutlich. In beiden Romanen werden weitgehend geglückte Entwicklungsgeschichten ohne ironische Untertöne erzählt: Ferdinand löst seine kulturelle Identitätskrise und Hasan wird sich darüber bewusst, dass er selbst gegen Rassismus und Diskriminierung Stellung beziehen muss.

Auch in Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler*, in dem die Motive Lernen und Wissen eine zentrale Rolle spielen, finden sich sporadische Anspielungen auf das prototypische Handlungsschema des Bildungsromans, z.B. in den Zukunftshoffnungen der jungen Kolonialoffiziere in Britisch-Indien, deren Erwartungen nicht auf persönliche Weiterentwicklung und gemäßigten sozialen Aufstieg gerichtet sind, sondern die sich in der Fremde exorbitante Reichtümer und militärischen Ruhm versprechen. Die Bildungsreise in die Fremde wird im Kontext des britischen Kolonialsystems zur militärischen Unternehmung. Das Streben nach rein materiellem Zugewinn bedeutet eine Eskalation

des Fortschrittsbegriffs innerhalb der ungleichmäßigen, aber beschleunigten Dynamik des kolonialen Wirtschaftssystems. Die Hoffnungen der jungen europäischen Offiziere stehen jedoch in scharfem Kontrast zum kolonialen Alltag, der im Roman als von Stagnation und allmählichem Verfall gekennzeichnet beschrieben wird: das Leben im Militärlager in Baroda ist von Lethargie und lähmendem Stillstand geprägt; koloniale Institutionen wie das Gerichtsgebäude, in dem der britische Richter Ironside Recht spricht, zeigen Spuren der Verwahrlosung und des Zerfalls. Der Kontrast zu Fatahs Roman ist ähnlich deutlich: Anwars persönliche Entwicklung ist schließlich ein Prozess der gestörten Reifung, der durch Regression und Wiederholungen bestimmt wird. Doch Trojanows Roman bildet eine Ausnahme unter den untersuchten Texten, indem er dem Leser keine schlüssige, lückenlose Entwicklungsgeschichte präsentiert. Der Protagonist wird, u.a. durch postkoloniale Erzählstrategien, wie die multiperspektivische, weitgehend nicht-europäische Erzählsituation des Romans, und sein transkulturelles Rollenspiel, zu einem nicht zu entschlüsselnden Rätsel für den Leser. Die untersuchten Romane unterscheiden sich damit auch in der Art und Weise, wie der Leser zur Auseinandersetzung mit den erzählten Entwicklungsgeschichten angeregt wird.

7.3. Einbeziehung des Lesers

In *Der weinende Granatapfel*, von Alev Tekinay selbst als Brückenliteratur bezeichnet, ist ein deutliches pädagogisches Interesse am Leser erkennbar. Dem Leser wird das Thema Migration durch eine Reihe auffälliger Umkehrungen (ein junger Deutscher gerät in eine kulturelle Identitätskrise und macht Migrationserfahrungen in der Türkei) näher gebracht. Diese Erzählstrategie kann einfache Perspektivenwechsel beim Leser anregen und die emotionale Distanz zum Erzählten abbauen. Der Text macht das (für deutsche Leser) Bekannte zum Ausgangspunkt der Handlung: die Hauptfigur des Romans, der junge Deutsche Ferdinand Tauber, erinnert in vielerlei Hinsicht an Figuren romantischer Erzählungen und Wirklichkeitsmärchen. Schon der Romananfang (Ferdinands Erwachen aus einem halb-erinnerten Traum) bietet die erste von vielen intertex-

tuellen Referenzen auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*, einen prominenten Text aus dem Gattungskanon des Bildungsromans. Durch eine Reihe von Vergleichen werden Ähnlichkeiten zwischen kulturell unterschiedlich geprägten Figuren hervorgehoben oder konstruiert (wie die Gemeinsamkeiten zwischen Ferdinand und der jungen Migrantin in der U-Bahn oder die transkulturelle Figur des Doppelgängers). In der Bezugnahme auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* steht ebenso die Betonung von Gemeinsamkeiten im Vordergrund, wie die Faszination der Romantiker für den „Orient“ und seine Märchentradition.

Auch in Yadé Karas Roman *Selam Berlin* bietet sich Hasan als potentielle Identifikationsfigur für den Leser an. Die Themen des Romans – familiäre Konflikte, Berufswahl, erste Liebeserfahrungen – führen speziell bei jüngeren Lesern zu Überschneidungen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. An Hasan zeigen sich exemplarisch die Schwierigkeiten vieler Deutscher, mit den gesellschaftlichen Umwälzungen nach dem Fall der Berliner Mauer zurechtzukommen. Indem sich Hasan zum Ende des Romans mit seinem Halbbruder aus Ostberlin versöhnt und den Entschluss fasst, sich aktiv gegen Rassismus einzusetzen, wird er schließlich auch zum potentiellen Modell positiven sozialen Verhaltens. Anders als in Tekinays Roman bietet sich Hasan nicht aufgrund einer gemeinsamen kulturellen Herkunft als Identifikationsfigur für deutsche Leser an; in Karas Roman sind es seine aus dem Großstadtalltag gegriffenen, insbesondere für junge Leser nachvollziehbaren Erfahrungen (Familienkonflikte, erste Liebe, Arbeits- und Wohnungssuche) und das gesamtdeutsche Erlebnis des Mauerfalls, durch die Hasan dem Leser nähergebracht wird. Gleichzeitig übernimmt Hasan jedoch auch die Rolle des explizit Erklärenden, der in einer Reihe von Kommentaren und Anekdoten den Figuren im Roman und dem Leser Aspekte seines Alltags als Mitglied der türkischen Minderheit näherbringt.

Emotionale Identifikation mit der Hauptfigur wird bei den anderen untersuchten Romanen gezielt unterbunden. In Özdamars Roman verlangt die spezifische Erzählweise der Ich-Erzählerin – ihre scheinbar naiven, mehrdeutigen Beschreibungen und ihre Vorliebe für sprachliche Experimente – die kritische Aufmerksamkeit des Lesers. Außerdem wird durch den ironischen Grundton des Romans Distanz zu der erzählten Ent-

wicklungsgeschichte hergestellt. In Fatahs Roman *Ein weißes Land* geht das Vertrauen in die (narrative) Integrität der Hauptfigur aufgrund ihrer ideologischen Verblendungen allmählich verloren. Anwars Unzuverlässigkeit als Erzähler ist für den Leser ein Anzeichen seiner problematischen Fehlentwicklung. Die Fähigkeit, eine eigene Interpretation der Welt zu entwickeln statt sich von politischen oder weltanschaulichen Ideologien vereinnahmen zu lassen, wird somit als wichtiger Teil psychologischer Reifungsprozesse präsentiert. Außerdem macht Anwars schwankende Positionierung zwischen Tätern und Opfern (er leidet einerseits unter gesellschaftlicher Marginalisierung, beteiligt sich andererseits an den Kriegsgreueln der Nazis) eine einfache Einordnung seiner Figur schwierig. Auch diese Unsicherheit bei der moralischen Bewertung seiner Figur sorgt für eine kritisch-reflexive Distanz aufseiten der Leser. In Trojanows *Der Weltensammler* wird nicht die Zuverlässigkeit eines bestimmten Erzählers in Zweifel gezogen (wie z.B. in *Ein weißes Land*) – der Roman stellt die Möglichkeit, vollständig und wahrheitsgemäß zu erzählen, grundsätzlich in Frage. Dies geschieht durch bestimmte Erzählstrategien, wie den Einsatz unzuverlässiger Ich-Erzähler und multiperspektivischen Erzählens, und durch metafiktionale Textelemente, wie die fiktionalisierte Geschichte von Kundalinis Vergangenheit durch den Lahiya. Die narrative Verunsicherung des Lesers ermöglicht jedoch auch positive Rezeptionseffekte, wie die Destabilisierung von Denkgewohnheiten, z.B. das Bedürfnis, rätselhafte oder kulturell ambivalente Figuren wie Burton und Kundalini genau bestimmen zu wollen, Identität als eindeutig festzulegen. Diese Form der Rezeption ähnelt theoretischen Beschreibungen der pädagogischen Effekte interkultureller Begegnungen, wie sie z.B. Dieter Heimböckel und Harald Weinberg beschreiben.

7.4. Innovative Aspekte der untersuchten Entwicklungsgeschichten

Die Bezugnahmen der untersuchten Romane auf den Bildungsroman fallen also sehr unterschiedlich aus. Die Romane *Ein weißes Land* und *Der Weltensammler* zeigen die Beschränkungen und Widersprüche des Handlungsschemas innerhalb bestimmter histo-

rischer Kontexte, wie Kolonialismus und Nationalsozialismus. Bildung wird zum Privileg einiger Weniger oder entwickelt sich zu einer militärischen oder rein materialistischen Angelegenheit. In beiden Romanen werden interkulturelle Erlebnisse als Impetus persönlicher Reifungsprozesse präsentiert: In *Ein weißes Land* stört die Freundschaft zwischen Anwar und den Geschwistern Golan (zumindest zeitweilig) Anwars Indoktrinierung durch die Nazis. In *Der Weltensammler* gibt es eine Reihe von Figuren, die durch das Erlebnis kultureller Alterität positive interkulturelle Bildungsprozesse durchlaufen, insbesondere der ehemalige Sklave Sidi Mubarak Bombay. Im Kontext von Migration finden wir dagegen unterschiedliche Ansätze: Alev Tekinays Roman versucht Ähnlichkeiten zwischen den interkulturellen Aspekten kanonisierter Bildungsgeschichten und kulturellen Selbstfindungsprozessen im Rahmen der Migration aufzuzeigen. Dagegen macht besonders Emine Sevgi Özdamars Roman deutlich, dass bestimmte Aspekte von Arbeitsmigration, wie wirtschaftliche Ausbeutung oder soziale Ausgrenzung, persönliche Entwicklungsprozesse gerade behindern und sich Migrationserfahrungen also nicht ohne Weiteres als Bildungserlebnisse deuten lassen.

Sieht man jedoch einmal von der Frage, inwiefern der Bildungsroman zur narrativen Gestaltung trans- und interkultureller Entwicklungsgeschichten adaptiert werden kann, ab, findet man in den untersuchten Romanen durch ihre Einbeziehung inter- und transkultureller Erzählweisen und Handlungselemente eine Reihe innovativer Textaspekte. Dass Bildungswege kulturelle und nationale Grenzen überschreiten, ist nicht neu, aber in Romanen wie Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* und Yadé Karas *Selam Berlin* wird das Motiv der persönlichen Entwicklung dezidiert transkulturell interpretiert: Die Sozialisation der jungen Türkin in Özdamars Roman ist von Kindheit an transkulturell geprägt, u.a. durch ihre literarische Selbstbildung mit Texten der Weltliteratur, wie z.B. Shakespeares *Sommernachtstraum*. Die Erzählerin umgibt sich in Berlin und Istanbul mit einer transnationalen Gruppe von linken Intellektuellen, Schauspielern und Schriftstellern. Statt nationaler Zugehörigkeit sind es also politische Überzeugungen und gemeinsame künstlerische Interessen, die ihre Freunde und Bekannten verbinden. Auch durch die häufigen Reisen der Erzählerin zwischen Westeuropa und der Türkei findet ihr Leben nicht mehr in einem nationalen Kontext statt, sondern gewinnt eine transkulturelle Qualität. Ähnlich verhält es sich mit Hasan, der Hauptfigur

von Yadé Karas Roman *Selam Berlin*. Hasan klammert bei seiner Selbstbeschreibung nationale Kategorien aus, indem er sich als Berliner definiert. Hier finden sich Überschneidungen mit Slaughters Beschreibung von Bildungsgeschichten in der postkolonialen Literatur und Migrationsliteratur. Teilhabe und Sozialisierung werde in ihnen nicht mehr ausschließlich im Sinne nationaler Zugehörigkeit verstanden: „national citizenship [is no longer] the ultimate expression of human sociality and personality“⁴⁸⁰. Stattdessen erscheine das Soziale als transnational oder kosmopolitisch.⁴⁸¹

Durch die Thematisierung grenzüberschreitender Entwicklungswege machen die Romane auf die interne Heterogenität und Dynamik nationaler Gemeinschaften aufmerksam. Diese gesellschaftliche Komplexität reicht bis hinein in die Familie, wie sich z.B. in Yadé Karas Roman *Selam Berlin* zeigt. Familiäre Konflikte zwischen Eltern und Kindern gewinnen im Kontext von Migration eine kulturelle Dimension. Die Spannung zwischen Hasan und seinem Vater basieren auf ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen und Identitätsauffassungen, die einen Wandel von multikulturellen zu transkulturellen Kulturmodellen widerspiegeln. Auch in Özdamars Roman wird eine thematische Verflechtung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung hergestellt: Mit der jugendlichen Rebellion der Erzählerin gegen die Eltern und ihrer Hinwendung zum Sozialismus ist die persönliche Entwicklung der Erzählerin Teil der tiefgreifenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen der 1960er Jahre, wie der feministischen Emanzipationsbewegung oder den eskalierenden Studentenrevolten. Auf der Reise der Protagonistin in den wirtschaftlich schwachen und sozial konservativen Osten der Türkei werden dagegen die teilweise radikalen regionalen Unterschiede innerhalb des Landes vorgeführt. Doch auch Istanbul ist in der Wahrnehmung der Protagonistin von einer Ost-West-Dichotomie gekennzeichnet, die sie täglich auf ihrem Weg vom Haus der Eltern im Osten zur Schauspielschule im Westen, wörtlich und figurativ, zu überbrücken versucht. Diese internen Spannungen und Widersprüche machen auf aktuell ablaufende gesellschaftliche Transformationsprozesse aufmerksam. Eine weitere Auffälligkeit der untersuchten Romane ist damit die Einbindung kultureller Wandlungsprozesse, durch

⁴⁸⁰ Slaughter, S. 1418.

⁴⁸¹ Vgl. ebd.

die sich die Beziehung zwischen Individuum und sozialer Umwelt nicht mehr als einfache Integration in ein stabiles System beschreiben lässt.

8. Bibliographie

8.1. Primärtexte

Demirkan, Renan: *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*. Köln 1991.

Fatah, Sherko: *Ein weißes Land*. München 2011.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Ästhetik II. Werke in zwanzig Bänden*. Band 14. Frankfurt am Main 1970.

Hoskote, Ranjit und Ilija Trojanow: *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen ineinander*. München 2007.

How Keloglan Married the Padisah's Daughter. Uysal-Walker Archive of Turkish Oral Narrative. Special Collections Library at Texas Tech University. Lubbock, Texas. <aton.ttu.edu/narratives/wmVol_41-1196_How_Keloglan_Married_The_Padisahs_Daughter.pdf> (20.4. 2018).

Kara, Yadé: *Selam Berlin*. Zürich 2003.

Novalis: *Gesammelte Werke*. Hrsg. v. Hans Jürgen Balmes. Frankfurt am Main 2008.

Novalis: *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*. Hrsg. v. P. Kluckhohn und R. Samuel. Dritte Auflage. Stuttgart 1976-.

Özdamar, Emine Sevgi: *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*. Köln 2001.

Özdamar, Emine Sevgi: *Sonne auf Halbem Weg. Die Istanbul-Berlin-Trilogie*. Köln 2006.

Rushdie, Salman: *Midnight's Children*. London 1995.

Tekinay, Alev: *Der weinende Granatapfel*. Frankfurt am Main 1990.

The Covenant of the League of Nations. Yale Law School. Lillian Goldman Law Library 2008. <http://avalon.law.yale.edu/20th_century/leagcov.asp#art22> (15.3.2018).

Trojanow, Ilija: *Der Weltensammler*. München 2006.

8.2. Sekundärtexte

Ahmad, Aijaz: *In Theory. Nations, Classes, Literature*. 2. Auflage. London 2008.

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths und Helen Tiffin: *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London u.a. 2002.

Assmann, Aleida und Heidrun Frieze: Einleitung. In: *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität*. Band 3. Hrsg. v. Aleida Assmann und Heidrun Frieze. Frankfurt am Main 1998. S. 11-24.

Bakhtin, M. M.: The *Bildungsroman* and its Significance in the History of Realism. Toward a Historical Typology of the Novel. In: *Speech Genres & Other Late Essays*. Übersetzt v. Vern W. McGee. Hrsg. v. Caryl Emerson und Michael Holquist. 8. Auflage. Austin 2002. S. 10-59.

Baßler, Moritz: Interpretation und Gattung. In: *Handbuch Gattungstheorie*. Hrsg. v. Rüdiger Zymner. Stuttgart, Weimar 2010. S. 54-56.

Baßler, Moritz: Intertextualität und Gattung. In: *Handbuch Gattungstheorie*. Hrsg. v. Rüdiger Zymner. Stuttgart, Weimar 2010. S. 56-58.

Bavar, Mansour A.: *Aspekte der deutschsprachigen Migrationsliteratur. Die Darstellung des Einheimischen bei Alev Tekinay und Rafik Schami*. München 2004.

- Bay, Hansjörg: Going native? Mimikry und Maskerade in kolonialen Entdeckungsreisen der Gegenwartsliteratur. In: *Ins Fremde sprechen. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Berlin 2009. S. 117-142.
- Benjamin, Walter: The Storyteller. Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In: *Illuminations*. Hrsg. v. Hannah Arendt. Übersetzt v. Harry Zohn. London 1999. S. 83-109.
- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 2007.
- Biondi, Franco: Die Fremde wohnt in der Sprache. In: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. Hrsg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich. München 1986. S. 25-32.
- Boa, Elizabeth: Özdamar's Autobiographical Fictions. Trans-National Identity and Literary Form. In: *German Life and Letters* 59:4 (Oktober 2006). S. 526-39.
- Boes, Tobias: *Formative Fictions. Nationalism, Cosmopolitanism, and the Bildungsroman*. Ithaca u.a. 2012.
- Boes, Tobias: Modernist studies and the *Bildungsroman*. A historical survey of critical trends. In: *Literature Compass* 3/2 (2006). S. 230-243.
- Booth, Wayne C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago 1983.
- Brendel, Elke: *Wahrheit und Wissen*. Paderborn 1999.
- Butler, Judith: Universality in Culture. In: *Comparative Political Culture in the Age of Globalization. An Introductory Anthology*. Hrsg. v. Hwa Yol Jung. Lanham 2002. S. 357-363.
- Castle, Gregory: Coming of Age in the Age of Empire. Joyce's Modernist *Bildungsroman*. In: *James Joyce Quarterly* 40:1 (Sommer 2003). S. 665-690.
- Catani, Stephanie: Metafiktionale Geschichte[n]. Zum unzuverlässigen Erzählen historischer Stoffe in der Gegenwartsliteratur. In: *Ins Fremde Schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Göttingen 2009. S. 141-166.

- Chiellino, Carmine: Interkulturalität und Literaturwissenschaft. In: *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Carmine Chiellino. Stuttgart 2007. S. 387-99.
- Childs, Peter und Patrick Williams: *An Introduction to Post-Colonial Theory*. London 1997.
- Dilthey, Wilhelm: *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Hrsg. v. Gabriele Malsch. Göttingen 2005.
- Eagleton, Terry: *Was ist Kultur*. 2. Auflage. München 2001.
- Eberhard, Wolfram und Pertev Naili Boratav: *Typen türkischer Volksmärchen*. Wiesbaden 1953.
- Erl, Astrid: Cultural Studies Approaches to Narrative. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 88-93.
- Esty, Jed: The Colonial Bildungsroman: *The Story of an African Farm* and the Ghost of Goethe. In: *Victorian Studies* 49:3 (Frühling 2007). S. 407-30.
- Esty, Jed: *Unseasonable Youth. Modernism, Colonialism, and the Fiction of Development*. New York 2012.
- Fachinger, Petra: Fatal (In)Tolerance?: The Portrayal of Radical Islamists in Recent German Literature and Film. In: *Seminar. A Journal of Germanic Studies* 47:5 (November 2011). S. 646-660.
- Fachinger, Petra: Yadé Kara's *Selam Berlin*. In: *The novel in German since 1990*. Hrsg. v. Stuart Taberner. Cambridge u.a. 2011. S. 241-255.
- Federmaier, Leopold: Der neue Diamant. Verfremdungseffekte bei E.S. Özdamar. In: *Arcadia* 47:1 (2012). S. 153-172.
- Felski, Rita: *The Gender of Modernity*. Cambridge 1995.

Fiero, Petra S.: Eichendorff and Novalis Revisited. Phantastic Elements and Intertextuality in Alev Tekinay's Works. In: *German Studies Review* 23:3 (2000). S. 415-25.

Fischer, Bernd: Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft. In: *Trans - Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15 (2005).
<http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm> (Zugriff: 25.2.2018).

Frank, Søren: Four Theses on Migration and Literature. In: *Migration & Literature in Contemporary Europe*. Hrsg. v. Mirjam Gebauer und Pia Schwarz Lausten. München 2010. S. 39-57.

Gansel, Carsten: „Der Tod ist ein Geschenk.“ Störungen in der Adoleszenz und terroristische Selbstmordattentate in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Hrsg. v. Carsten Gansel und Heinrich Kaulen. Göttingen 2011. S. 247-262.

Genette, Gérard: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main 1993.

Göttsche, Dirk: Der neue historische Afrika-Roman. In: *German Life and Letters* 56.3 (Juli 2003). S. 261 – 280.

Göttsche, Dirk: Hans Christoph Buch's *Sansibar Blues* and the Fascination of Cross-Cultural Experience in Contemporary German Historical Novels about Colonialism. In: *German Life and Letters* 65:1 (Januar 2012). S. 127-146.

Greber, Erika: *Intertextualität und Interpretierbarkeit des Texts. Zur frühen Prosa Boris Pasternaks*. München 1989.

Greber, Erika: Öst-westliche Spiegelungen. Der Doppelgänger als kulturkritische Metapher. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift* 66 (1992). S. 539-94.

Gunning, Dave: *Postcolonial Literature*. Edinburgh 2013.

Gutjahr, Ortrud: Alterität und Interkulturalität. Neue deutsche Literatur. In: *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Hrsg. v. Claudia Benthien, Hand Rudolf Velthen. Reinbeck 2002. S. 344–369.

Gutjahr, Ortrud: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt 2007.

Gutjahr, Ortrud: Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Ein interkultureller Bildungsroman. In: *Alexandrinische Gespräche*. Hrsg. v. Ursula Renate Riedner. München 2008. S. 125-140.

Guzzoni, Ute: *erstaunlich und fremd. Erfahrungen und Reflexionen*. Freiburg, München 2012.

Heimböckel, Dieter und Manfred Weinberg: Interkulturalität als Projekt. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 5:2 (2014). S. 119-143.

Heinz, Jutta: Bildungsroman. In: *Metzler Lexikon Literatur*. 3. Auflage. Hrsg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moenninghoff. Stuttgart u.a. 2007. S. 88-9.

Hirsch, Marianne: The Novel of Formation as Genre. Between Great Expectations and Lost Illusions. In: *Genre* XII (Herbst 1979). S. 293-311.

Hodkinson, James: Genius beyond Gender. Novalis, Women and the Art of Shapeshifting. In: *The Modern Language Review* 96:1 (Januar 2001). S. 103-115.

Hodkinson, James: Moving Beyond the Binary? Christian-Islamic Encounters and Gender in the Thought of Literature of German Romanticism. In: *Encounters with Islam in German Literature and Culture*. Hrsg. v. James Hodkinson and Jeffrey Morrison. Rochester u.a. 2009. S. 108-27.

Hodkinson, James: *Women and Writing in Novalis. Transformation Beyond Measure?* New York 2007.

Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn 2006. [= UTB 2839]

Holdenried, Michaela: Die Position des Dritten? Der interkulturelle Familienroman *Selam Berlin* von Yadé Kara. In: *Die Interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Hrsg. v. Michaela Holdenried und Weertje Willms. Bielefeld 2012. S. 89-107.

Holdenried, Michaela: Entdeckungsreisen ohne Entdecker. Zur literarischen Rekonstruktion eines Fantasma: Richard Burton. In: *Ins Fremde Schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Hrsg. v. Christof Hamann und Alexander Honold. Göttingen 2009. S. 301-22.

Howe, Susanne: *Wilhelm Meister and his English Kinsmen. Apprentices to Life*. New York 1966.

Iljassova-Morger, Olga: Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* (2009). S. 37-57.

Jacobs, Jürgen und Markus Krause: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München 1989.

Jacobs, Jürgen: Bildungsroman. In: *Handbuch der literarischen Gattungen*. Hrsg. v. Dieter Lamping. Stuttgart 2009. S. 56-64.

Jameson, Fredric: Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism. In: *Social Text* 15 (1986). S. 65-88.

Jordan, Jim: From Guest Worker to Cultural Cosmopolitan. Evolving Identities in Emine Sevgi Özdamar's Short Story Cycle *Der Hof im Spiegel*. In: *Oxford German Studies* 45:3 (August 2016). S. 330-348.

Jordan, Jim: More than a Metaphor: The Passing of the Two Worlds Paradigm in German-language Diasporic Literature. In: *German Life and Letters* 59:4 (October 2006). S. 488-499.

Kämmerlings, Richard: Tausche Portwein gegen Wortschatz. Ilija Trojanows faszinierender Roman über den Forschungsreisenden Richard F. Burton. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Nr. 182. 8.8.2007. S. 32.

- Kaulen, Heinrich: Heilige Krieger. Fundamentalistische Gewalt im Spiegel der Gegenwartsliteratur. In: *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Hrsg. v. Carsten Gansel und Heinrich Kaulen. Göttingen 2011. S. 263-274.
- Keans, Michael: Genre Theory in Narrative Studies. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 201-205.
- Knapp, Karlfried: Kulturunterschiede. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher, Andrea Bogner. Stuttgart 2003. S. 54-60.
- Köhn, Lothar: *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart 1969.
- Kontje, Todd: *German Orientalism*. Ann Arbor 2004.
- Kontje, Todd: *The German Bildungsroman: History of a National Genre*. Columbia 1993.
- Koschorke, Albrecht: *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt am Main 2012.
- Krüger, Anders: Der neuere deutsche Bildungsroman. In: *Westermanns Monatshefte* 51:1 (1906). S. 257-272.
- Lennox, Sara: Postcolonial writing in Germany. In: *The Cambridge History of Postcolonial Literature*. Band 1. Hrsg. v. Ato Quayson. Cambridge 2012. S. 620-648.
- Leskovec, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt 2011.
- Lima, Maria Helena: Decolonizing Genre. Jamaica Kincaid and the *Bildungsroman*. In: *Genre* XXVI (Winter 1993). S. 431-59.

- Lloyd, David: Genet's Genealogy. European Minorities and the Ends of the Canon. In: *Cultural Critique* 6 (Frühling 1987). S. 161-185.
- Loomba, Ania: *Colonialism/Postcolonialism*. 2. Auflage. London u.a. 2008.
- Lukács, Georg: *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Berlin 1920.
- Mahoney, Dennis F.: The Myth of Death and Resurrection in *Heinrich von Ofterdingen*. In: *South Atlantic Review* 48:2 (1983). S. 52-66.
- Mattson, Michelle: The Function of the Cultural Stereotype in a Minor Literature: Alev Tekinay's Short Stories. In: *Monatshefte* 89:1 (1997). S. 68-83.
- Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München 2008.
- Mecklenburg, Norbert: Ein weiblicher Schelmenroman. Das Erzählprinzip der komischen Verfremdung in Emine Sevgi Özdamars *Brücke vom Goldenen Horn*. In: *Studien zur deutschen Sprache und Literatur XVI*. Hrsg. v. Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul. Istanbul 2004.
- Minnaard, Liesbeth: *New Germans, New Dutch*. Amsterdam 2009.
- Moretti, Franco: *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. London 1987.
- Müller-Funk, Wolfgang: *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien u.a. 2002.
- Müller-Funk, Wolfgang: On a Narratology of Cultural and Collective Memory. In: *Journal of Narrative Theory* 33:2 (Sommer 2003). S. 207-227.

- Nünning, Ansgar und Vera Nünning: Von „der“ Erzählperspektive zur Perspektivenstruktur narrativer Texte. Überlegungen zur Definition, Konzeptualisierung und Untersuchbarkeit von Multiperspektivität. In: *Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Hrsg. v. Vera und Ansgar Nünning. Trier 2000. S. 3-38.
- Nünning, Ansgar, Marion Gymnich und Birgit Neumann: Einleitung. In: *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*. Hrsg. v. Ansgar Nünning, Marion Gymnich und Birgit Neumann. Trier 2007. S. 1-30.
- Nünning, Ansgar: Reliability. In: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Hrsg. v. David Herman, Manfred Jahn und Marie-Laure Ryan. London u.a. 2005. S. 495-7.
- Ölke, Martina: Interkulturalität und Exotismus. Ilija Trojanows Erfolgsroman *Der Weltensammler*. In: *Interkulturelles Lernen*. Hrsg. v. Petra Meurer, Martina Ölke und Sabine Wilmes. Bielefeld 2009. S. 35-47.
- Phelan, James und Mary Patricia Martin: The Lessons of „Weymouth“. Homodiegesis, Unreliability, Ethics, and *The Remains of the Day*. In: *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*. Hrsg. v. David Herman. Columbus 1999. S. 88-109.
- Pnevmondidou, Elena: Veiled Narratives. Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* as a Staging of Orientalist Discourse. In: *The German Quarterly* 84:1 (Winter 2011). S. 21-40.
- Redfield, Marc: *Phantom Formations. Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Ithaca 1996.
- Redfield, Marc: The *Bildungsroman*. In: *Oxford Encyclopedia of British Literature*. Band 1. Hrsg. v. David Scott Kastan. Oxford u.a. 2006. S. 191-4.
- Rimmon-Kenan, Shlomith: *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. London u.a. 1983.
- Sadikou, Nadjib Irewole: *Transkulturelles Lernen. Literarisch-pädagogische Ansätze*. Frankfurt am Main 2014.
- Said, Edward: *Orientalism*. 3. Auflage. London u.a. 2003.

- Said, Edward: The Clash of Ignorance. In: *The Nation*. 22.10. 2001.
<<http://www.thenation.com/doc/20011022/said>> (Zugriff: 25.2.2018).
- Sammons, Jeffrey L.: The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What Happened to Wilhelm Meister's Legacy? In: *Genre XIV* (Sommer 1981). S. 229-246.
- Schade, Silke: Emine Sevgi Özdamar's Berlin: Linking Migration and Home in *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *Focus on German Studies. A Journal on and beyond German-Language Literature* 13 (2006). S. 21-33.
- Schäffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. In: *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Hrsg. v. Ortfried Schäffter. Opladen 1991. S. 11-42.
- Schami, Rafik: Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit. In: *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. Hrsg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich. München 1986. S. 55-58.
- Schaper, Rüdiger: Mit vollem Herz und leeren Händen. *Der Weltensammler*. Ilija Trojanows Roman über Imperialismus und Islam. In: *Der Tagesspiegel*. 15.3.2006. S. 29.
- Schlegel, Friedrich: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Hrsg. v. Ernst Behler u.a. Erste Abteilung. Band 2. München u.a. 1967.
- Schlesier, Renate: Das Staunen ist der Anfang der Anthropologie. In: *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Hrsg. v. Hartmut Böhme und Klaus R. Scherpe. Hamburg 1996. S. 47-59.
- Schmidt, Kira: „[D]ie Geschichte zur Wahrheit [...] verfälschen.“ Historiografische Metafiktion bei Ilija Trojanow und Thomas Stangl. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 40 (2012). S. 123-32.
- Schmidt, Kira: Burton als Held eines transkulturellen Mythos? Zu *Der Weltensammler* (2006) von Ilija Trojanow. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 39 (2011). S. 97-104.
- Schonfield, Ernest: 1968 and Transnational History in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *German Life and Letters* 68:1 (Januar 2015). S. 66-87.

- Schulze-Engler, Frank: Von „Inter“ zu „Trans“. Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge. In: *Inter- und transkulturelle Studien*. Hrsg. v. Heinz Antor. Heidelberg 2006. S. 41-53.
- Schwarz, Thomas: *Ozeanische Affekte. Die literarische Modellierung Samoas im kolonialen Diskurs*. Berlin 2013.
- Selbmann, Rolf: *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart 1984.
- Selbmann, Rolf: *Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans*. München 1981.
- Slaughter, Joseph R.: Enabling Fictions and Novel Subjects. The *Bildungsroman* and International Human Rights Law. In: *PMLA* 5 (Oktober 2006). S. 1405-1423.
- Slemon, Stephen: Modernism's Last Post. In: *Past the Last Post. Theorizing Post-Colonialism and Post-Modernism*. Hrsg. v. Ian Adam und Helen Tiffin. Hempstead 1991. S. 1-11.
- Smith, Woodruff: The Colonial Novel as Political Propaganda. Hans Grimm's *Volk ohne Raum*. In: *German Studies Review* 6:2 (Mai 1983). S. 215-235.
- Sommer, Roy: The Merger of Classical and Postclassical Narratologies and the Consolidated Future of Narrative Theory. In: *Diegesis* 1:1 (2012). S. 143-57.
- Spinner, Helmut F.: Wissen. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher, Andrea Bogner. Stuttgart 2003. S. 337-343.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. In: *Critical Inquiry* 12 (1985). S. 262-80.
- Stein, Mark: *Black British Literature. Novels of Transformation*. Columbus 2004.
- Stephan, Inge: Kunstepoche. In: *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 6. Auflage. Hrsg. v. Wolfgang Beutin. Stuttgart u.a. 2001. S. 182-230.

- Summerfield, Giovanna und Lisa Downward: *New Perspectives on the European Bildungsroman*. London u.a. 2010.
- Tekinay, Alev: Der deutsche und türkische Liebesroman im Mittelalter. In: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 131 (1981). S. 137-157.
- Tekinay, Alev: Der morgenländische Bestandteil im „wunderbaren morgenländischen Märchen“ Wackenroders. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 218 (1981). S. 323-329.
- Tekinay, Alev: *Materialien zum vergleichenden Studium von Erzählmotiven in der deutschen Dichtung des Mittelalters und den Literaturen des Orients*. Frankfurt am Main 1980.
- Tekinay, Alev: Zum Orientbild Bettina von Arnims und der jüngeren Romantik. In: *Arcadia* 16 (1981). S. 47-49.
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45:5 (1999). S. 629-647.
- Uerlings, Herbert: *Poetiken der Interkulturalität. Haiti bei Kleist, Seghers, Müller, Buch und Fichte*. Tübingen 1997.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt 1999.
- Weber, Beverly M.: Work, Sex, and Socialism. Reading Beyond Cultural Hybridity in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *German Life and Letters* 63:1 (Januar 2010). S. 37-53.
- Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Hrsg v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2010. S. 39-66.

Wierschke, Annette: *Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar. Mit Interviews*. Frankfurt am Main 1996.

Young, Robert J. C.: *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Oxford 2001.